

REVISTA ELETRÔNICA DO

Gepele



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

"La persistência de la memoria", de Salvador Dalí (1931)



Coletânea

Espanhol em foco: Língua, Literatura e Ensino

Ano VIII - Volume 11 - Edição N° 01 - Março de 2023

ISSN: 2318-0099

CAPA

“La persistencia de la memoria”

Salvador Dalí

1931

Óleo sobre tela

24 cm x 33 cm

A obra da capa trata-se de um fragmento do óleo sobre tela “La Persistencia de la Memoria”, feito pelo pintor Catalão Salvador Dalí i Domènech em 1931 que encontra-se em exibição no Museu de Arte Moderna de Nova York.

Segundo o autor “Toda a minha ambição no campo pictórico é materializar as imagens da irracionalidade concreta com a mais imperialista fúria da precisão”. E assim se justifica a escolha da obra: pela busca dessa revista de materializar o intangível através da ciência, do trabalho, da pesquisa e do conhecimento dos autores envolvidos na construção desta coletânea.

Revista Eletrônica do GEPPELE



Dados para catalogafia:

Número 01 Volume 11 Ano XI – Mar/2023

ISSN 2318-0099

Publicada em meio eletrônico (<http://www.periodicos.ufc.br/geppele>).

Semestral

Fortaleza/CE

2023.1

COMITÊ EDITORIAL DA REVISTA

Editora Chefe

Maria Valdênia Falcão do Nascimento – UFC

E-mail: valdeniafalcao@ufc.br

Editores Adjuntos

Valdecy de Oliveira Pontes – UFC

E-mail: valdecy.pontes@ufc.br

Kátia Cilene David da Silva – UFC

E-mail: katiacilenedavid@yahoo.com.br

Editor Executivo

Raphael Chaves de Sousa – UFC

E-mail: chavesrapha@hotmail.com

**Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Prática de Ensino e
Formação de Professores de Língua Espanhola – GEPPELE**

Cícero Anastácio Araújo de Miranda

EXPEDIENTE DESTA EDIÇÃO

Revista Eletrônica do GEPPELE
UFC – Universidade Federal do Ceará
Pró-Reitoria de Extensão
revistageppele@ufc.br

Organizadores da edição:

Maria Valdênia Falcão Nascimento –UFC

Valdecy de Oliveira Pontes – UFC

Kátia Cilene David da Silva – UFC

Organizadora convidada:

Maria Inês Pinheiro Cardoso – UFC

E-mail: inesufc@gmail.com

Editoração, formatação e diagramação:

Raphael Chaves de Sousa – UFC

APRESENTAÇÃO

Este número semestral da revista eletrônica do Gepple inicia as edições referentes ao ano de 2023. Com temática livre, esta edição brinda o seu leitor com artigos sobre questões diversas, relacionadas à Literatura em Língua Espanhola, e, ainda, traz três relatos de experiências sobre: (i) a gamificação e o avaliação no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE); (ii) o uso de novas tecnologias e o ensino de E/LE, no contexto da pandemia de COVID; (iii) as rodas de conversas com discentes do curso de Letras-Espanhol noturno da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Compõem esta edição cinco artigos de autoria de alunos e professores dos cursos de Letras Espanhol da Universidade Federal do Ceará. O primeiro artigo, de autoria de José Armando Araújo Pires Neto, Priscila Matias Moreira Rodrigues e Thalia Aparecida Sousa Martins, analisa os traços irônicos e seu subjacente efeito humorístico, presente na famosa obra da Literatura Espanhola *Lazarillo de Tormes*. Após as análises empreendidas, os autores concluem que, mesmo reprovando a corrupção de seus amos, o pícaro acaba por render-se ao modelo que condena.

O segundo artigo, de autoria de Yasmin Severo Nogueira, busca, por meio de uma leitura interpretativa e crítica, identificar de que maneira se explicita o poder da palavra como instrumento de manutenção da memória no último conto do livro *Mulheres de olhos grandes*, publicado em 1991 pela autora mexicana Ángeles Mastretta. Esse texto nasce tanto da percepção do pequeno número de estudos brasileiros referentes à obra da escritora, restritos a uma ou duas de suas publicações mais conhecidas, quanto do desejo de propor uma perspectiva de análise fora do quadro em que esses ocorrem, buscando, em quatro seções, examinar como Mastretta conseguiu, em um conto de tão curta extensão, exemplificar magnificamente a importância e o poder da palavra, tanto no processo de consolidação de memórias individuais e coletivas, quanto na construção do "Eu".

O terceiro artigo, de autoria de Andreia Machado Nogueira e Maria Valdênia Falcão do Nascimento, apresenta o relato da experiência de uma discente e de sua orientadora no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira a aprendizes brasileiros, no contexto da pandemia de COVID. Essa experiência se deu no âmbito do Programa de Residência Pedagógica - CAPES / UFC, que foi desenvolvido no período de 2020 a 2022, numa escola de Ensino Médio, da rede estadual de ensino do Estado do Ceará.

O quarto artigo, de autoria de Gisleuda de Araújo Gabriel, Germana da Cruz Pereira e Marta Santos Costa, enfoca a gamificação no processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras, a fim de demonstrar alguns recursos que, aplicados em atividades de ensino e aprendizagem, podem proporcionar o aumento do engajamento e da motivação em aulas de Línguas Estrangeiras (LE). Nesse sentido, as autoras compartilham um relato de experiência, a fim de destacar aspectos vivenciados em uma aplicação avaliativa de gamificação, numa turma do 7o ano de um Colégio em Itabuna - Bahia. Além disto, há a articulação de conceitos das teorias da linguagem e de ensino e aprendizagem de LE no intuito de: (1) analisar de que forma as teorias de letramento em jogos digitais podem se articular no processo de formação de professores de LE e (2) verificar pontos positivos e/ou negativos dos jogos digitais, no ensino e aprendizagem de LE.

O quinto artigo, de autoria de Jamilly Linhares de Sousa, Ashley Reátegui Saraiva e Kátia Cilene David da Silva, relata uma série de rodas de conversa que visaram um diálogo mais estreito entre os discentes e a coordenação do Curso de Letras Espanhol noturno da Universidade Federal do Ceará, contando com o suporte das bolsistas do Projeto Movimentando o Espanhol - MOVE do Programa de Acolhimento e Incentivo a Permanência – PAIP, no ano de 2021. Nesses encontros, foram debatidos temas relevantes em torno do meio acadêmico e administrativo, tais como: 1. análise do Projeto Pedagógico do Curso; 2. apresentação da gestão acadêmica do curso; 3. esclarecimentos sobre as horas complementares e de extensão; 4. introdução das monitorias em andamento. No total, foram programados seis encontros online, esses distribuídos entre os meses de julho até novembro de 2021.

Ao publicarmos mais esta edição, desejamos que a leitura dos artigos deste dossiê atemático contribua para a divulgação e realização de pesquisas no âmbito do Hispanismo brasileiro, considerando as suas especificidades e as múltiplas perspectivas. Por último, reiteramos o nosso agradecimento aos autores e aos avaliadores que contribuíram para a realização desta edição.

A Comissão Organizadora

Maria Valdênia Falcão do Nascimento (UFC)

Kátia Cilene David (UFC)

Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)

SUMÁRIO

LA IRONÍA Y EL HUMOR EN LAS DISTINTAS REPRESENTACIONES SOCIALES PRESENTES EN <i>LAZARILLO DE TORMES</i>	9
LA NIÑA DE LOS OJOS GRANDES DE ÁNGELES MASTRETTA Y EL PODER DE LA PALABRA.....	20
EL USO DE NUEVAS TECNOLOGIAS EN CLASES REMOTAS DE ESPAÑOL DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19: UN INFORME DE PRÁCTICAS.....	31
<i>GAMIFICAÇÃO</i> : RELATO DE EXPERIÊNCIA AVALIATIVA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	48
PONTE ENTRE COORDENAÇÃO E ALUNOS: UMA PROPOSTA DE RODAS DE CONVERSA PARA AUXILIAR DISCENTES NO CURSO DE LETRAS ESPANHOL NOTURNO DA UFC.....	61

LA IRONÍA Y EL HUMOR EN LAS DISTINTAS REPRESENTACIONES SOCIALES PRESENTES EN *LAZARILLO DE TORMES*¹

José Armando Araújo PIRES NETO (UFC)²

Priscila Matias Moreira RODRIGUES (UFC)³

Thalia Aparecida Sousa MARTINS (UFC)⁴

RESUMEN

Inaugurando un nuevo género literario, *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* marca el siglo XVI con su pungente crítica anticlerical, cargada de ironía y humor debido a la presencia de figuras extremadamente arquetípicas del religioso, del hidalgo y del hombre de la clase social más baja. En tono autobiográfico, el pícaro narra las peripecias y burlas de su humilde juventud. La primera novela picaresca escrita se desarrolla desde un enfoque satírico de la sociedad española del Siglo de Oro, ridiculizándola por medio de situaciones que revelan el estigma de la corrupción. Buscando contextualizar la obra, histórica y socialmente, se toman como base las consideraciones de Aguinaga, Puértolas y Zavala (2000), así como de Jiménez y Cáceres (2008). Para ello, se retoman críticamente las relaciones construidas entre el personaje principal y sus amos a lo largo del texto. Mediante tales observaciones, este artículo tiene el objetivo de analizar e identificar los rasgos irónicos y su subyacente efecto humorístico presente en la famosa obra de la literatura española. Después de las consideraciones sobre *Lazarillo de Tormes*, se concluye que, aunque reproche la corrupción de sus amos, el pícaro acaba rindiéndose al modelo que condena. La obra alcanza tonos de humor al retratar las diversas violencias sufridas por el antihéroe en la manera realista y cruel de traducir los hábitos de la sociedad española.

Palabras clave: Novela picaresca. Pícaro. Lazarillo de Tormes. Siglo de Oro.

RESUMO

Inaugurando um novo gênero literário, *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* marca o século XVI com sua pungente crítica anticlerical, carregada de ironia e humor devido à presença de figuras extremamente arquetípicas do religioso, do fidalgo e do homem da classe social mais baixa. Em tom autobiográfico, o pícaro narra as peripécias e burlas de sua humilde juventude. A primeira novela picaresca escrita se desenvolve desde uma abordagem satírica da sociedade espanhola do Século de Ouro, ridicularizando-a por meio de situações que revelam o estigma da corrupção. Buscando contextualizar a obra histórica e socialmente, tomam-se como base as considerações de Aguinaga, Puértolas e

¹ Artículo presentado originalmente para la asignatura de *Literatura em Língua Espanhola I*, impartida por la profa. Dra. Maria Inês Pinheiro Cardoso, y bajo su orientación, en el curso de *Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola e respectivas literaturas*, de la *Universidade Federal do Ceará* (UFC).

² Licenciado en *Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola e respectivas literaturas*, por la *Universidade Federal do Ceará* (UFC). Correo electrónico: netoarmando@outlook.com

³ Licenciada en *Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola e respectivas literaturas*, por la *Universidade Federal do Ceará* (UFC). Correo electrónico: priscilamatiasr@gmail.com

⁴ Licenciada en *Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola e respectivas literaturas*, por la *Universidade Federal do Ceará* (UFC). Correo electrónico: martinsthalia1938@gmail.com

Zavala (2000), assim como de Jiménez e Cáceres (2008). Para tanto, retomam-se criticamente as relações construídas entre o personagem principal e seus amos ao longo do texto. Mediante tais observações, este artigo tem o objetivo de analisar e identificar os traços irônicos e seu subjacente efeito humorístico presente na famosa obra da literatura espanhola. Após as considerações sobre *Lazarillo de Tormes*, conclui-se que, mesmo reprovando a corrupção de seus amos, o pícaro acaba por render-se ao modelo que condena. A obra alcança tons de humor ao retratar as diversas violências sofridas pelo anti-herói na maneira realista e cruel de traduzir os hábitos da sociedade espanhola.

Palavras-chave: Novela picaresca. Pícaro. Lazarillo de Tormes. Século de Ouro.

1 INTRODUCCIÓN

El primer ejemplar del subgénero narrativo que se denominaría novela picaresca surgió en el siglo XVI, en medio a la efervescencia del Renacimiento, con la publicación de *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades* (1554)¹. Sin embargo, las obras de ese género se consolidaron solamente en el siguiente siglo. Las narrativas tienen como personaje principal el pícaro, una persona “de baja condición, astuto, ingenioso y de mal vivir”, según la definición presentada en el *Diccionario de la lengua española* (2019), de la Real Academia Española (RAE).

Este artículo tiene el objetivo de analizar e identificar la ironía y su subjacente efecto humorístico presente en la obra *Lazarillo de Tormes*, en la cual se observa la sátira de sus personajes, representativos estos de diversos extractos sociales. Merecerán destaque en este retrato nada digno, pintado por el narrador protagonista, el ciego, el clérigo tacaño, el escudero miserable y el buldero desvergonzado. Todos se relacionan, como amos suyos, a la figura picaresca de Lázaro de Tormes.

A continuación, se abordarán los tópicos sobre i) Lazarillo de Tormes y la sociedad del siglo XVI, ii) la picaresca y el pícaro y iii) consideraciones finales.

2 LAZARILLO DE TORMES Y LA SOCIEDAD DEL SIGLO XVI

Para una mejor comprensión de la obra se hace fundamental traer una visión del panorama histórico de la época. Es necesario recordar que España inicia el siglo XVI bajo la regencia de los llamados Reyes Católicos, que ya habían creado la Inquisición en el siglo anterior, perseguido y expulsado del país a los judíos no conversos al catolicismo. Es bajo ese reinado que España se firma como un Estado moderno, de corte absolutista y en que alcanza la deseada hegemonía. Ese fue el período de mayor notoriedad política y militar, teniendo en cuenta las (re)conquistas de territorios. La publicación de la primera Gramática de la lengua española y la política de expansión también contribuyeron para la consolidación de España:

Los grandes viajes y descubrimientos – América en 1492 – van acompañados de inventos fundamentales como la imprenta (con lo cual la cultura y la ideología podrán difundirse más ampliamente), la brújula y la pólvora: estas dos últimas hicieron en verdad posible tanto la llegada al

¹ Las ediciones más antiguas de *Lazarillo de Tormes* que se conocen son editadas en 1554, en Burgos, Antwerp y Alcalá de Henares. Pese a las teorías que indican la existencia de ediciones anteriores, que habrían sido la base para la composición de las ediciones conocidas.

Nuevo Mundo como su conquista por los españoles. (AGUINAGA; PUÉRTOLAS; ZAVALA, 2000, p. 225)

No obstante, delante de todos estos acontecimientos, se utilizaron la plata y el oro conseguidos en el llamado Nuevo Mundo para financiar guerras exteriores e importaciones. El desprecio a la burguesía, compuesta en su mayor parte por conversos, y a la industrialización hacen que Castilla continúe siendo, en gran parte, un país feudal.

En este mismo siglo, Carlos I de España, que más adelante se consagrará emperador, inició su reinado (1517 – 1556) y prosiguió con los avances en las exploraciones marítimas y territoriales. Durante su gobierno hubo la Revuelta de los Comuneros (1520-1522), considerada la primera revolución moderna, que defendían Juana *la Loca* como legítima reina del país. Aguinaga, Puértolas & Zavala (2000, p. 228) afirman que los diputados sienten que “[...] al vencer a los comuneros, se empieza propiamente el Siglo de Oro [...]”. Posteriormente, se fundó la Compañía de Jesús, hubo el comienzo del Concilio de Trento y surgió el primer *Índice* de libros prohibidos. Prosiguen, también, el antisemitismo, la opresión aristocrática y fiscal del Imperio.

Castilla se despuebla; el hambre se hace endémica («Al rico llaman honrado /porque tiene qué comer», se canta por las calles); el oro y la plata de América enriquecen a Europa; el antisemitismo progresa, y los españoles van cayendo, inexorablemente, en la trampa de la mitología casticista. (AGUINAGA; PUÉRTOLAS; ZAVALA, 2000, p. 230)

Los asuntos que no se habían resuelto en la regencia anterior perduraron en el reinado de Felipe II (1556 – 1598) en el que España sufrió graves dificultades en las finanzas en consecuencia de las empresas bélicas, incluso declaró bancarrota al menos tres veces. En su reinado se creó y desarrolló la Contrarreforma y hubo una gran censura a las obras literarias motivada por el *Índice del inquisidor Valdés*.

En el contexto de transición de La Edad Media para la Moderna surge el Renacimiento, que tuvo su origen en siglo XV, en Italia, y se extendió a la mayoría de los países de Europa Occidental con aportes en la cultura, política, economía, filosofía y en el arte. Ese movimiento se caracteriza por: la revalorización de la estética grecorromana; el antropocentrismo e individualismo; la caída de los antiguos regímenes feudales y la instauración del Estado arriba de todo; la creación y ascensión de la burguesía; la promoción del arte por parte de príncipes, reyes y la iglesia; el conocimiento del mundo por medio de expansiones geográficas; y de la intensa búsqueda de nuevos conocimientos (un conocimiento universal).

En España, el Renacimiento se dividió en dos fases: la primera (1517 – 1556), contaba con mayor apertura para la influencia extranjera y sus renovaciones, principalmente la italiana, valorización de la estética grecorromana, culto a la perfección de la forma y el antropocentrismo; en la segunda (1556 – 1598), la apertura a los influjos extranjeros se limitan drásticamente, lo que proporcionó el desarrollo de una cultura y una estética inspiradas en la creatividad española, ya que no se mantenían las relaciones con el resto de Europa y, por ende, con las producciones culturales extranjeras

Anticipando, quizás premonitoriamente, esta realidad, apenas comenzada la segunda mitad del siglo, surge en España una obra que, posteriormente representará el germen o primera muestra de un nuevo subgénero narrativo, el anónimo, *Lazarillo de Tormes*. La obra, que se considera como una de las más

representativas del Siglo de Oro, trae consigo rasgos realistas por presentar aspectos de la vivencia de la sociedad hispánica a mediados del siglo XVI: el hambre, la miseria — incluso ante el oro y la plata conseguidos en el Nuevo Mundo —, la orfandad, el mito casticista que refuerza y conserva las diferencias entre las clases sociales, la corrupción del hombre y de sus instituciones marcan presencia en el deslinde de la obra. La picaresca social ciertamente influencia el surgimiento de una picaresca literaria: en *Lazarillo de Tormes* se dibuja, entonces, el panorama social de España por medio de los relatos de un joven de la más baja clase social. Este panorama nada promisor, no se da, sin embargo, a expensas del buen humor, que vía ironía y sátira, introduce la risa. El análisis de la obra, relacionándola a los aspectos satíricos-sociales presentes en el texto se verán en el tópico siguiente.

3 LA PICARESCA Y EL PÍCARO

En la obra *Lazarillo de Tormes*, considerada uno de los fundamentos de la modernidad literaria, el humor y la ironía están presentes en diferentes formas a lo largo de su desarrollo. Utilizando la sátira, el autor anónimo presenta al lector una serie de críticas a lo que constituía las dos grandes fuerzas en España: la Monarquía y la Iglesia.

El *Lazarillo* presenta una agresividad general contra la sociedad que recuerda muchos aspectos de *La Celestina*; abundan las irreverencias blasfemas; el anticlericalismo es una constante; se someten a revisión irónica y sañuda todos los valores establecidos... (AGUINAGA; PUÉRTOLAS; ZAVALA, 2000, p. 266)

Las mudanzas que ocurrían en España en aquel momento se reflejan en el texto. Como visto anteriormente, la Inquisición de los Reyes Católicos, la ascensión de la burguesía y también de los ideales renacentistas representan hitos importantes de la Historia, que marcan la obra, lo que refuerza su verosimilitud, hasta un punto, en el que esta constituye un retrato social de la España del siglo XVI.

En las novelas picarescas, la figura del protagonista emerge como un antihéroe que representa la antípoda del protagonista de los libros de caballerías -, subgénero narrativo más leído del periodo -, capaz de realizar grandes hazañas como afirman Jiménez y Cáceres:

Frente al héroe idealizado del libro de caballerías, aparece aquí un antihéroe que ha de luchar por la subsistencia, cuyas miserias no tienen otro biógrafo que él mismo. De este modo, todo el relato está enfocado desde un único punto de vista: el del pícaro, que nos da su versión particular, unilateral, de los hechos. (JIMÉNEZ; CÁCERES; 2008, p. 146)

Lazarillo de Tormes es una obra en formato (pseudo)autobiográfico, eso es, la historia de Lázaro se la cuenta el propio personaje, siendo ya adulto, de forma retrospectiva. Lazarillo relata las aventuras que lo llevaron a aquél momento, mostrando paulatinamente su evolución de muchacho a hombre y como el pasado condicionó sus actitudes y su manera de pensar.

Inicialmente, Lázaro explica su origen y el origen de su apellido, que según él, se lo ganó porque nació en la orilla del río Tormes. En cuanto a su prenombre, hay la posibilidad de que sea en referencia al Lázaro de la parábola bíblica *El Lázaro y el rico*, presente en el *Santo Evangelio, según Lucas 16.19-31*, personaje bíblico cuya procedencia humilde es similar a la suya); perteneciente a una familia de pocos recursos y cortos escrúpulos, el niño habla de su ascendencia: el padre,

acusado de robar, resulta preso y enviado a la guerra, donde perece, cuando lazarrillo era aún muy pequeño; la madre, después de la muerte de su marido, decidió “arrimarse a los buenos” y en eso, acabó por mantener un relacionamiento con un caballerizo, de procedencia mora porque pasando por muchas dificultades. Dicho relacionamiento le rindió a Lázaro un hermanito y a los amantes, distintas puniciones.

La sátira social es algo inherente a la picaresca, pues el género suele abordar una sociedad de faceta pútrida, que marginaliza la figura del pícaro. Su baja condición de vida hace con que el pícaro recurra a varios amos, tanto para sobrevivir como para medrar, socialmente. Sus viajes, el hecho de estar siempre en movimiento, de un lugar para otro, en busca de alcanzar sus objetivos y la forma como el autor escribe — los léxicos que él utiliza —, suscitan la risa, en variadas ocasiones, y, simultáneamente, la crítica, pues muestran la realidad de aquella sociedad, sin ocultar en un punto su hipocresía.

Aunque le otorgue la voz narrativa a Lazarillo, el autor termina ironizando la trayectoria del propio Lázaro, una vez que este, como pícaro que es, se va arrimando él mismo, claramente, al modelo que su narrativa condena, actúa de mala fe y se contradice durante la narrativa de su historia. Este quizás sea el paradigma de la ironía que la genialidad del anónimo autor alcanza.

La importancia que los elementos aludidos cobran en la obra, demanda que se profundice en la secuencia, la ironía y, por consiguiente, el humor que se presenta en la relaciona con sus amos que, en cierta medida, reflejan la sociedad española del siglo XVI. Se analizará, a seguir, la ironía, a través de la cual el autor desvela llagas tales como la corrupción, la avaricia y la hipocresía de una sociedad que vive de apariencias.

3.1 Ironía y humor en *Lazarillo de Tormes*: las clases más bajas

Al inicio de la obra, la sátira se presenta por medio de la inocencia de Lázaro, un niño recién salido de los brazos de su familia poco convencional, que para escapar del hambre va a trabajar como guía de un ciego, así comienza el tratado primero. La presencia de ese amo en la vida del niño es determinante para la pérdida de su inocencia, iniciando el proceso de madurez de la sagacidad del pícaro. Las principales fuentes de sátira de este tratado, que es uno de los más largos de la obra, es la inexperiencia del niño y el hambre que pasa. El ciego, sabiendo que el pequeño era neófito en las cosas de la vida, se vale de tretas que le provocan buenas risas y, también, al lector. Después de salir de Salamanca con su primer amo, ocurre la primera broma que constituye, pese a la crueldad aparente, una escena de humor:

Salimos de Salamanca, y, llegando a la puente, está a la entrada de ella un animal de piedra, que casi tiene forma de toro; y el ciego mandóme que llegase cerca del animal, y, allí puesto, me dijo: — Lázaro, llega el oído a este toro y oirás gran ruido dentro de él. Yo, simplemente, llegué creyendo ser ansí. Y como sintió que tenía la cabeza par de la piedra, afirmó recio la mano y diome una gran calabazada en el diablo del toro, que más de tres días me duró el dolor de la cornada, y djome: — Necio, aprende, que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo. Y rio mucho la burla. (1992, p. 34)¹

¹ Edición bilingüe de *Lazarillo de Tormes* (1992) por Milagros Rodríguez Cáceres y traducción de Pedro Cândia da Silva. Desde este momento, se hará referencia apenas al año de edición y a la página de la citación.

Sufriendo con todas las bromas, el hambre y los abusos a que el ciego le sometía, el inocente Lazarillo se convirtió en trapacero. Tal vivencia fue lo que llevó al protagonista a practicar sus peripecias, contradiciendo el deseo de su madre de que él fuese mejor de lo que había sido su padre, Tomé. Después de pequeños engaños, Lazarillo se venga del ciego aplicándole una broma semejante a la primera que le había hecho aquél, y así lo abandona.

Además del ciego, otro de los amos de Lazarillo sin vínculos con la Iglesia o la nobleza pero del que se tiene menos detalles, se encuentra al inicio del tratado sexto, el maestro de pintar panderos. Lo único que está en el texto es que la función de Lazarillo junto a él era de moler los colores y que el pícaro sufrió “mil males” (1992, p.100).

3.2 Ironía y humor en *Lazarillo*: la sátira anticlerical

La religión es un tema recurrente en *Lazarillo de Tormes* y será una de las temáticas más satirizadas en toda la obra. Algunos de los personajes claves de esta novela picaresca están, en cierta medida, conectados a la institución eclesiástica, son ellos: el cura, el fraile de la Merced, el capellán, el buldero y el arcipreste de San Salvador.

El primer clérigo que aparece en el libro es el cura, que se presenta al lector después de los últimos acontecimientos del tratado primero. Lazarillo llega a Maqueda, donde conoce al clérigo que le recibe como su criado. Al comparar sus dos amos, el pícaro dice que “era el ciego para con este un Alejandro Magno, con ser la misma avaricia, como he contado.” (1992, p. 50) y complementa la información resaltando la tacañería del clérigo: “no digo más sino que toda la laceria del mundo estaba encerrada en este; no sé si de su cosecha era o lo había anexado con el hábito de clerecía.” (p. 50). En este fragmento se nota el inicio de la satirización de su nuevo amo, en el que el autor luego lo presenta, resaltando su peor defecto, uno esencial para la narración.

Si Lazarillo abandonó al ciego debido al hambre, con el clérigo será aún peor. Su astucia y las peripecias que se ingenia continuarán, como forma de sobrevivir. Uno de los casos más divertidos y violentos de la trama ocurre en el tratado segundo. El clérigo poseía una vieja arca con llave en la cual guardaba los alimentos y el dinero ganados en las misas. Mientras solamente él podía abrirla y utilizarse de lo que allí había, a Lazarillo le tocaban apenas algunas cebollas y restos de comida. Después de tres semanas en su compañía, Lazarillo ya estaba flaco, cuando apareció un calderero a quién él creía ser un “ángel enviado [...] por la mano de Dios en aquel hábito.” (p. 54). Lazarillo le dijo al calderero que había perdido la llave, una mentira, pues el cura nunca la dejaba, y le pidió que consiguiera otra. El plan ya estaba hecho. Cuando su amo no estaba cerca, Lazarillo iba al arca y comía los panes, pero el clérigo luego notó la falta de aquello que el pícaro tomaba para sí. Sin salida, Lazarillo observó que aquel arcón era “roto por algunas partes” (1992, p. 56), lo que le llevó a simular un ataque de ratones allí. Durante algunos días, Lazarillo pudo comer aquello que los imaginarios roedores habían comido. Siempre que su amo cerraba los rotos del arca, el hambriento niño los reabría. Sin embargo, una noche, después de que el cura se puso a pensar que tales atentados contra la vieja arca no eran oficio de ratones, sino de una culebra, la fortuna de Lazarillo se desharía. El niño, durmiendo con la copia de la llave en su boca, soplabla el aire que, pasando por ella, producía un sonido que se asemejaba al reptil. Tal acontecimiento llevó al clérigo a dar un garrotazo en Lazarillo. Después que se descubrió toda la

farsa, el cura lo expulsó de su casa.

En el primer brevísimo capítulo del libro, el tratado cuarto, Lazarillo narra su paso por el servicio al fraile de la Merced. El pícaro describe al fraile como “gran enemigo del coro y de comer en convento, perdido por andar fuera, amicísimo de negocios seculares y visitar” (1992, p. 88). En este apartado, hay la mención a los “zapatos rotos” de Lazarillo, situación que puede promover cierta ambigüedad, según apunta Pedrosa (2013 apud GRAZIOLA, 2014) pues, si por un lado, la referencia sería a las salidas constantes del fraile para fuera del convento que obligaban a Lazarillo a tanto caminar que sus zapatos se rompieron, por otro, la expresión haría velada referencia a posibles relaciones sexuales homosexuales, que habría sufrido Lazarillo, por acoso del fraile. Esta última posibilidad se lleva en cuenta a partir de la curiosa expresión y de las líneas finales, cuando Lazarillo sugiere, en su decisión de abandonar aquél amo, que no había podido con “su trote” y hace referencia a “otras cosillas” que no quiere revelar. El personaje-narrador no da más detalles de su tiempo con este amo que, así como la duración del tratado, fue bastante corto. La ironía reside en la visión presentada por Lázaro de una iglesia demasiado involucrada con los asuntos seculares.

Lazarillo, en el tratado quinto, pasa a ser narrador de las artimañas del vendedor de bulas en vez de protagonizarlas. Él lo describe como “más desenvuelto y desvergonzado” (1992, p. 88) y mayor vendedor de bulas que jamás vio a causa de sus grandes habilidades oratorias y de crear artificios. En su vivencia con el buldero aparentemente no pasó hambre, ya que él le alimentaba “a costa de los curas y otros clérigos donde iba a predicar” (1992, p. 100). Adulaba y daba propina a los religiosos de los lugares en que pretendía predicar para conseguirles el favor y sabía cómo hablar con cada uno, según su posición jerárquica y estatus.

El libro presenta un caso en el que el buldero arma toda una escena de pelea con el alguacil que le acompañaba, en que uno decía que las bulas que predicaba el otro eran falsas, que estaban de acuerdo para venderlas y repartir las ganancias. Ya en la iglesia, el alguacil cae por tierra — supuestamente dominado por el demonio — después de hacer duras acusaciones contra el buldero, que refuerza su postura de santidad: “de rodillas, las manos y los ojos puestos en el cielo, transportado en la divina esencia” (1992, p. 95). Las personas, creyendo que esto se trataba de un castigo dado al alguacil por Dios, le pedían que rogase por él, olvidase lo que había dicho y lo perdonase. Todos empezaron a rogar a Dios por el hombre agonizante, hasta que el buldero se aproximó con la bula en las manos y el hombre volvió a los sentidos gradualmente, confesando haber dicho las injurias por influjo del demonio que recibía mucha pena a causa de las indulgencias. Así, la noticia se esparció, haciendo lograr gran éxito en la venta de bulas. Este amo es el más grande reflejo de la hipocresía y corrupción, al extorsionar a los fieles.

La ironía reside en que se llama de “santo” al servicio que debería prestar el buldero y que no podía estar más lejos de serlo; Usa de artificios, los más sórdidos para la venta de bulas que conferían diferentes indulgencias, además de las mentiras y artimañas que inventa usando el nombre de Dios.

La presencia del capellán marca una nueva etapa en *Lazarillo de Tormes*, tal como revelan las palabras de Lázaro al decir que aquél había sido “el primer escalón que yo subí para venir a alcanzar buena vida” (1992, p. 100). Con el capellán, consiguió el oficio de vender agua por la ciudad. Mario M. González señala, en el prefacio de la edición bilingüe de 1992: “[...] por primera vez, Lázaro no es un siervo, sino un empleado, incluso con cierta autonomía. Por primera vez, hay un contrato, aunque apenas verbal, que será la base de la relación.” (1992, p. 21 Traducción

nuestra).¹

A lo largo del tiempo que se quedó en el oficio, recaudó dinero suficiente para comprarse una ropa de “hombre de bien” (1992, p. 100). En esta parte se ve el cambio de postura de Lázaro, que se preocupa no más con el hambre, pues con el trabajo puede comer bien, sino que con el vestir: ahora se ve Lázaro con “un jubón de fustán viejo y un sayo raído de manga tranzada y puerta y una capa que había sido frisada, y una espada de las viejas primeras de Cuéllar.” (1992, p. 100).

La nueva vestimenta figura su integración a los moldes de un estatus social diferente al que tenía cuando empezó su jornada. De tal modo que Lázaro, por primera vez, consigue un trabajo que, además de sacarlo de la posición de siervo, le quita también el hambre. Con tales artificios se llena de la honradez que tal indumentaria supone proveer a un hombre en aquél tiempo, de ella se hace orgulloso y abandona el oficio, integrándose por completo a la sociedad de apariencias que el libro denuncia.

El último tratado presenta el arcipreste de San Salvador, a quien conoce Lazarillo, gracias a las “buenas relaciones” que establece y a la popularidad que se granjea. El miembro de la Iglesia luego procura casarle con una criada suya y les ayuda en varios momentos. Sin embargo, esta relación es una farsa. Lazarillo nos cuenta sobre las dudas que tienen las personas a respecto de la rara relación entre su esposa y el Arcipreste: “[...] veen a mi mujer irle a hacer la cama y guisalle de comer.” (1992, p. 102). Una conducta inadecuada para el medio eclesiástico, que sugiere el involucramiento del Arcipreste con la mujer de Lázaro, por consiguiente, un adulterio, que de ser verdad, debería encubrirse.

3.3 Ironía y humor: crítica a la hidalguía

Otro personaje satirizado es el del escudero, el tercer amo de Lazarillo, que se presenta en la obra “con razonable vestido, bien peinado, su paso y compás en orden” (1992, p. 64), pero que al revés de lo que aparentaba, no tenía ni siquiera qué comer. Aquí se presenta una sátira de la vida de apariencias de muchas personas en aquella época, una crítica a la hipocresía de la sociedad española, de mediados del siglo XVI.

Lazarillo lo conoce al Escudero, después de curarse de la herida hecha por su amo anterior, el cura. Frente a la buena imagen de su nuevo amo, le parecía a Lazarillo que todos sus problemas habrían de solucionarse. Sin embargo, cuando llegó a la casa de aquél, se espantó con lo que no había allí y luego comprendió lo que pasaba: su amo enfrentaba tantas dificultades como él. La vida del escudero era una farsa. Querría parecer una persona, pero era otra. Para no quedarse con hambre una vez más, Lazarillo salió a las calles para ganar limosnas y tener comida. Cuando volvió, su amo estaba en casa y Lazarillo, ya sospechando de lo que le afligía también afligía al escudero, le ofreció lo que había logrado. Este en un primer momento no aceptó, pero su hambre le impidió seguir el personaje.

En este capítulo ocurre la desmitificación del sentimiento de honor. Aguinaga, Puértolas & Zavala llegan a afirmar que “todo el capítulo III, el del escudero, es una consciente y maligna ironización acerca de este mito, expuesto ambivalentemente con la perspectiva del hidalgo y de su criado Lázaro.” (2000, p. 268).

¹ Texto original: “(...) pela primeira vez, Lázaro não é um servo, mas um empregado, com certa autonomia até. Pela primeira vez, há um contrato, mesmo que verbal, que será a base da relação.”

3.4 Ironía y humor en el tratado séptimo

En el séptimo tratado, Lazarillo menciona haber sido siervo de un alguacil, con quien no se demoró por considerar que era muy peligroso. En este tratado se demuestra el deseo de ascender del protagonista y holgazanear en su vejez, por medio de las relaciones construidas a lo largo de su vida.

Y pensando en qué modo de vivir haría mi asiento, por tener descanso y ganar algo para la vejez, **quiso Dios alumbrarme y ponerme en camino y manera provechosa**. Y con favor que tuve de amigos y señores, **todos mis trabajos y fatigas hasta entonces pasados fueron pagados con alcanzar lo que procuré, que fue un oficio real, viendo que no hay nadie que medre sino los que le tienen**. En el cual el día de hoy vivo y resido a servicio de Dios y de Vuestra Merced. Y es que tengo cargo de pregonar los vinos que en esta ciudad se venden, y en almonedas y cosas perdidas, acompañar los que padecen persecuciones por justicia y declarar a voces sus delitos: pregonero, hablando en buen romance. (p. 102, **grifo nosso**).

En el primer destaque que se observa en la cita anterior, la figura de Dios surge – tal como en varios otros momentos de la trama -, como responsable por algún logro, aunque este sea en beneficio propio y en perjuicio ajeno, como en apoyo a alguna mala actitud del muchacho o a un vicio suyo, como en el fragmento en que va a deshacerse del ciego haciendo con que él diese con la cabeza en el poste, justifica él: “[...] porque Dios le cegó aquella hora el entendimiento (fue por darme de él venganza [...])” (1992, p. 49). Irónicamente, el significado del nombre Lázaro proviene del hebreo *El-eazar* que significa “Dios ayuda”.

En el segundo fragmento destacado en la cita, se percibe el resultado de la progresiva destrucción de la personalidad del niño ingenuo que una vez fue Lázaro, de la que hablaron Aguinaga, Puértolas & Zavala (2000). El protagonista irónicamente se ve incorporado a lo que criticaba inicialmente, consecuencia de la “construcción de una sociedad cada vez más alienante y de un Estado cada vez más burocratizado y omnipresente, el cual deja escaso - o ninguno - margen para la salvación de la de la persona.” (1992, p. 272). Lázaro ahora ve su más reciente cargo de pregonero como el ápice de sus conquistas.

4 CONSIDERACIONES FINALES

En las historias de Lazarillo – a servicio de sus amos - se percibe la progresiva agudización de su ingenio en detrimento de su estado de inocencia. El hambre y la violencia son temas recurrentes en la obra: en diversas ocasiones el muchacho sufre severas agresiones físicas que, en general, parecen describir las situaciones de forma cómica, de manera a atenuar las escenas de violencia. Las penurias que padece a causa de las artimañas ejecutadas para mantenerse vivo, motivado por el hambre que siente, casi siempre resultan en castigos esbozados — aunque de manera cruel —, de modo que susciten algo de comicidad. Se nota que el hambre, que ocurría realmente en la Castilla en siglo XVI, en la obra se describe de manera exagerada, hasta cómica, quizá con la finalidad de mitigar la carga de los hechos.

La ironía/satirización de personajes como de las figuras religiosas presenta el inicio de una ruptura con la soberanía eclesiástica de la Edad Media y con lo que

ella representaba. En eso, se suponen rasgos erasmistas partiendo de lo que Jiménez y Cáceres (2008) dicen de la enseñanza de Erasmo de Rotterdam, los cuales critican con humor y agudeza los vicios eclesiásticos. Parece natural tal crítica frente a la pérdida del prestigio eclesiástico a causa de sus prácticas simoníacas, de la ignorancia y del excesivo ceremonial externo, como bien aclaran los autores. Por eso, la Inquisición en el reinado de Felipe II, censuró y prohibió *Lazarillo de Tormes*, lo que suscitó su publicación, muchos años después, suprimiendo algunas de sus partes, publicación que se conoció como *Lazarillo castigado*.

Lazarillo de Tormes retrata la trayectoria de su protagonista, a partir de la perspectiva del oprimido – el propio personaje –, lo que le posibilita una visión muy realista y cruel del mundo. La violencia y las historias de Lazarillo ofrecen una reflexión acerca de la sociedad española del siglo XVI, una “desmitificación del Imperio” como escriben Aguinaga, Puértolas y Zavala (2000, p. 273), que por medio de la forma casi caricaturesca de presentar sus personajes desenmascara la buena apariencia y expone sus vergüenzas y enfermedades.

REFERENCIAS

AGUINAGA, Carlos Blanco; PUÉRTOLAS, Julio Rodríguez; ZAVALA, Iris M. El imperio y sus contradicciones. *In: Historia social de la literatura española*: (en lengua castellana). 3. ed. Madrid: Ediciones Akal, 2000. v. 1, cap. II, p. 223-280. ISBN 84-460-1576-5.

CÁCERES, Milagros Rodríguez (ed.). **Lazarillo de Tormes: edição bilíngue**. Tradução: Pedro Câncio da Silva. 1. ed. São Paulo: Página Aberta, 1992. 105 p. Disponible en: [http://bedigital.soaresbasto.pt/cops-master/ebooks/Anonimo/Lazarillo%20de%20Tormes%20\(49\)/Lazarillo%20de%20Tormes%20-%20Anonimo.pdf](http://bedigital.soaresbasto.pt/cops-master/ebooks/Anonimo/Lazarillo%20de%20Tormes%20(49)/Lazarillo%20de%20Tormes%20-%20Anonimo.pdf). Acceso en: 3 set. 2020.

Diccionario de la Lengua Española. Edición del Tricentenario, 2019. Disponible en: <https://dle.rae.es/>. Acceso en: 23 oct. 2020.

G. M. Z. **Diccionario de los nombres**. Buenos Aires. 212 p. Disponible en: https://www.fundacionlengua.com/extra/descargas/des_18/CURIOSIDADES/Diccionario-de-los-Nombres.pdf. Acceso en: 24 out. 2020.

GRAZIOLA, Juliana Devitte. **Lazarillo de Tormes: a influência da igreja**. 2014. 37 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/105259/000941479.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 dez. 2022.

GONZÁLEZ, Mario Miguel. **Leituras de literatura espanhola. Da Idade Média ao século XVII**. São Paulo: Fapesp/Letra Viva, 2010. p. 302-336.

JIMÉNEZ, Felipe B. Pedraza; CÁCERES, Milagros Rodríguez. Renacimiento. *In: Historia esencial de la literatura española e hispanoamericana*. 3. ed. rev. Madrid: EDAF, 2008. cap. 3, p. 117-152. ISBN 978-84-414-0789-4.

O NOVO testamento de **Nosso Senhor Jesus Cristo: inglês—português—espanhol**. Tradução: João Ferreira de Almeida. Brasil: The Gideons International, 2014. p.282

LA NIÑA DE LOS OJOS GRANDES DE ÁNGELES MASTRETTA Y EL PODER DE LA PALABRA¹

Yasmin Severo Nogueira²

RESUMEN

El presente trabajo busca, por medio de una lectura interpretativa y crítica, identificar de qué manera está explicitado el poder de la palabra como instrumento de manutención de la memoria en el cuento final de *Mujeres de ojos grandes*, publicado en 1990 por la autora mexicana Ángeles Mastretta. Este artículo nace tanto de la percepción del pequeño número de estudios brasileños referente a la obra de la escritora, restringidos a una o dos de sus publicaciones más conocidas, como del deseo de proponer una perspectiva de análisis fuera del marco en que estos ocurren, buscando, en cuatro secciones, comprender cómo Mastretta ha logrado, en un cuento de tan corta extensión, ejemplificar de forma magnífica la importancia y poder de la palabra, tanto en el proceso de consolidación de memorias individuales y colectivas, como en lo de construcción del “yo”. De este modo, el análisis de la obra se da a partir de los conceptos propuestos por Maurice-Halbwachs (2006) y Michael Pollak (1992) sobre el funcionamiento y mantenimiento de la memoria colectiva e individual, respectivamente, así como de la relación indivisible entre la memoria y el lenguaje, defendida por Fentress y Wickham (1994). Al fin, es claro que la obra analizada ha sido construida de tal manera que permite a los lectores navegar por diferentes campos conceptuales, pero sin jamás alejarse de la perspectiva del ser femenino.

Palabras clave: Memoria. Colectividad. Lenguaje. Literatura. Ángeles Mastretta.

RESUMO

O presente trabalho busca, por meio de uma leitura interpretativa e crítica, identificar de que maneira se explicita o poder da palavra como instrumento de manutenção da memória no último conto do livro *Mulheres de olhos grandes*, publicado em 1991 pela autora mexicana Ángeles Mastretta. Este artigo nasce tanto da percepção do pequeno número de estudos brasileiros referentes à obra da escritora, restritos a uma ou duas de suas publicações mais conhecidas, quanto do desejo de propor uma perspectiva de análise fora do quadro em que estes ocorrem, buscando, em quatro seções, compreender como Mastretta conseguiu, em um conto de tão curta extensão, exemplificar magnificamente a importância e o poder da palavra, tanto no processo de consolidação de memórias individuais e coletivas, quanto na construção do “Eu”. Dessa forma, a análise da obra ocorre com base nos conceitos propostos por Maurice-Halbwachs (2006) e Michael Pollak (1992) sobre o funcionamento e a manutenção da memória coletiva e individual, respectivamente, bem como a relação

¹ Trabajo presentado originalmente como requisito parcial a la obtención de aprobación en la asignatura O Conto Hispanoamericano, impartida por la profesora Dra. Maria Inês Pinheiro Cardoso, bajo su orientación, y posteriormente presentado como Proyecto de Investigación en la asignatura de Metodología de Investigación en Lingüística Aplicada, impartida por el prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes en el curso de Letras - Língua Espanhola e respectivas literaturas, de la Universidade Federal do Ceará (UFC)

² Graduanda en Letras – Língua Espanhola por el Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) da Universidade Federal do Ceará. E-mail: yasminsnogueira@alu.ufc.br

indivisível entre memória e linguagem, defendida por Fentress e Wickham (1994). Ao final, fica claro que a obra analisada foi construída de tal forma que permite que os leitores naveguem por diferentes campos conceituais, mas sem jamais se afastar da perspectiva do ser feminino.

Palavras-chave: Memória. Coletividade. Linguagem. Literatura. Ángeles Mastretta.

1 INTRODUCCIÓN

En las primeras décadas del siglo XX, los textos literarios producidos en la América siguen manifestando características propias del Romanticismo, del Realismo y del Naturalismo. La sociedad hispanoamericana en el nuevo siglo, pasaba por cambios tales como la expansión y modernización de sus grandes ciudades, capitales como la Ciudad de México y Buenos Aires. La narrativa producida en los años 40 y 50 es considerada como de transición, esta es una década en que la “novela de la tierra” y la “novela indigenista” entran en decadencia. En un panorama dominado por escritores, conviene resaltar que la escritura femenina también estuvo presente, desde épocas coloniales, pasando por prácticamente todos los géneros literarios y buscando su espacio. Ha sido así con la poesía, la novela y también el cuento.

Distinguiéndose de otras autoras del período *post-boom*¹, que escriben sus cuentos en primera persona, surge en el escenario hispanoamericano la mexicana Ángeles Mastretta, autora prolífica y que explora los diversos géneros narrativos literarios con igual talento. Mastretta, periodista de carrera, se hizo pronto conocida en el escenario hispanohablante y más allá de él, con novelas premiadas y adaptadas para el cine y sus libros de cuentos que ganaron traducciones a otras lenguas, considerando la pequeña fortuna crítica de la autora en nuestro país, parece necesario una debida presentación de esta escritora, aún poco conocida en Brasil, pero respetada en la literatura internacional y que rápidamente está logrando ganarse a los lectores de varios países.

La obra literaria de Mastretta se caracteriza por la contextualización del pensamiento feminista y femenino mexicano de los años setenta y ochenta, asumiendo una posición liberadora de la mujer oprimida, presentando a las mujeres como depositarias de una sabiduría femenina emancipadora y dueñas de su destino. Como toda obra literaria, se puede identificar en la suya, el influjo del contexto político y social en el que se produce, haciendo presente en sus narrativas alusiones a determinados acontecimientos y personajes históricos, nacionales e internacionales. La obra de Ángeles Mastretta se prolifera en una época de revoluciones, escribiendo una revolución desde el punto de vista femenino y ficticio que en muchas ocasiones se piensa que es la historia misma.

Su libro *Mujeres de ojos grandes* de 1990, como un todo, retrata la lucha femenina por medio de la búsqueda de la felicidad y de la realización, y también refleja las posibilidades y dificultades de las mujeres de la actualidad. La autora las retrata de una manera positiva, reivindicando sus deseos y dejando claro que las mujeres pueden, y deben, escoger como vivir, lo que, con hechos absolutamente verosímiles, crea una sensación de identificación con las “tías”, protagonistas de las

¹ *Boom* latinoamericano es el nombre que recibe un fenómeno literario y editorial que tuvo lugar en América Latina entre las décadas de 1960 y 1970. Este fenómeno se caracteriza por la amplia difusión, a nivel mundial, de las obras de un grupo de novelistas latinoamericanos relativamente jóvenes.

historias, como si fueran mujeres que realmente conocemos. Y es posible que conozcamos alguna mujer que ha pasado por una situación semejante a las que Mastretta nos presenta.

A diferencia de lo que ya ha discutido Chiara Atzori sobre la perspectiva femenina y del análisis del vocablo ‘mujer’ hecho por Zadinello, Dos Santos y Francis, acerca de todos los cuentos del libro, el análisis aquí presentado tiene en foco sólo el último cuento de dicho libro, sin título, como los demás, pero probablemente responsable por el título dado a la colección publicada como *Mujeres de ojos grandes*.

Por medio de una lectura interpretativa y crítica, se busca identificar de qué manera está explicitado, en el cuento, el poder de la palabra como elemento repositorio de la memoria y la importancia de la narrativa femenina. El análisis aquí presentado nace tanto de la percepción del pequeño número de estudios críticos en Brasil, referente a la obra de la escritora (aún más al tratarse de *Mujeres de ojos grandes*), como del deseo de proponer una nueva perspectiva de análisis, que se centra en lo femenino, buscando, en las cuatro partes en las que se divide este texto, comprender cómo Mastretta ha logrado, en un cuento de tan corta extensión, ejemplificar de forma magnífica la importancia y el poder de la palabra, tanto en el proceso de consolidación de memorias individuales y colectivas, como en el de construcción del “yo”.

2 MEMORIA: SUSTANTIVO PLURAL

La palabra *memoria* tiene su etimología relacionada con el término μνήμη (en griego antiguo: mnēmē, “memoria”, “recuerdo”), y con los términos μέρμερος (mermeros, “ansioso”), μέριμνα (mérimna, “cuidado”, “pensamiento”). En latín, se entiende por *memoria*, la unión de *memor* (“atención”, “recuerdo”) + *-ia*. En suma, comúnmente se cree que la palabra proviene de la raíz *(s)mer- (recordar, cuidar, pensar), del idioma proto indo europeu¹.

Con relación a las definiciones atribuidas al término *memoria*, es interesante atender para las 10^a y 11^a definiciones que trae el diccionario de la RAE². La primera define memoria como una “relación de recuerdos y datos personales de la vida de quien la escribe”, mientras que la última la define como una “relación de algunos acontecimientos particulares, que se escriben para ilustrar la historia”. Pese a las pequeñas diferencias conceptuales, ambas definiciones tienen un aspecto común: memoria como un sustantivo plural, es decir, múltiple, que se presenta en más de un aspecto.

Izquierdo (2011, p. 11) intenta definir la memoria como “[...] adquisición, formación, conservación y evocación de información”, sin embargo, el término “memoria” en sí mismo conlleva varios significados dentro de las más diversas áreas del conocimiento. Entre ellos, podemos mencionar la memoria neurofisiológica, vinculada a emociones y sentimientos, la identidad del ser vivo, sus mecanismos naturales que hacen posible el vivir, el aprendizaje; la memoria como registro, hecha a través de documentos e instituciones (fotografías, textos, museos, etc.); y por fin la memoria individual, que se refiere a la identidad del individuo con respecto a su subjetividad, que engloba la memoria social, influye en ella y sufre su influencia.

Esta por su vez se entiende por un depósito abstracto de información

¹ El idioma proto indoeuropeo (PIE) es el ancestro común hipotético de los idiomas indoeuropeos, tal como se hablaba hace unos 5000 años.

² Real Academia Española

referente a una comunidad, grupo o lugar que se constituye a partir de memorias individuales en su proceso de interacción social. La memoria colectiva está compuesta por la historia oral, el patrimonio arquitectónico, los paisajes, las fechas, personajes históricos, tradiciones, costumbres, ciertas reglas de interacción, el folclore, la música y hasta las tradiciones culinarias que participan en la construcción identitaria de un determinado grupo de individuos. Pierre Nora lo definió como “la memoria, o el conjunto de recuerdos, más o menos conscientes de una experiencia vivida o mitificada por una comunidad, cuya identidad es parte integrante del sentimiento del pasado” (NORA, 1990, p. 451).

Cuando se habla de memoria, se habla de representaciones de la realidad, apunta Pomian, porque “toda memoria es, ante todo, una facultad de conservar las huellas de lo que ya pertenece en sí a una época pasada” (2000, p. 507), mientras James Fentress y Chris Wickham afirman que “Una memoria sólo puede ser social si puede ser transmitida y, para ser transmitida, primero debe ser articulada” (1994, p. 65).

Las relaciones entre memoria y lenguaje remontan al período Paleolítico, con pinturas rupestres, pasando por la mitología griega con Mnemosyne¹, el río Lethes², la poesía de Homero, en sociedades que aún no habían desarrollado un método de escritura, hasta que alcanzan los tratados y libros escritos. Entre las múltiples posibilidades de pensar la coexistencia de estos dos factores, están los hechos de recordar y narrar.

De este modo, el arte de la memoria es el arte del lenguaje, de la palabra, ya que es por medio de las narraciones orales o escritas que un individuo se convierte en un depositario de la memoria de su grupo.

La narración, sea esta oral o escrita, desarrolla un rol fundamental en la construcción del concepto de memoria, funcionando como un instrumento de preservación y transmisión de herencias identitarias y de tradiciones, desde los hechos cotidianos, muchas veces considerados ordinarios, a los grandes hechos históricos. Las narrativas poseen el poder de hacer viajar al oyente a través del viaje narrado, así como el potencial inagotable como fuente para la construcción del conocimiento histórico, pues también incorporan las cosas narradas a la experiencia de sus oyentes.

Además del historiador Pierre Nora, con el concepto de lugares de memoria, en el siglo XX, algunos estudiosos que contribuyeron a la definición del concepto de Memoria fueron el sociólogo Maurice Halbwachs, con el concepto de memoria colectiva, y el antropólogo André Leroi-Gourhan, quienes calificaron la memoria en tres tipos: específica, étnica y artificial, y desde ahí, muchos otros estudios surgieron tomándolos por base. En las próximas subsecciones se presentan dos teóricos cuyos pensamientos se chocan para discurrir sobre la cuestión de la memoria colectiva: Halbwachs y Pollak.

2.1 Del “nosotros” al “yo”

Exponentes fueron, a inicios del siglo XX, los estudios de Maurice-Halbwachs, sociólogo francés de la escuela de Durkheim³, que describió la memoria como un producto social, donde se comparten y/o asimilan características o hechos

¹ Mnemosyne, hija de Cronos, dios del Tiempo, y Gaia, diosa Tierra, era creída ser la personificación de la memoria. Era considerada la madre de las musas, éstas por su vez, personificaciones de las artes.

² El río Lethes –o del olvido– representa la frontera entre el mundo de los vivos y el de los muertos.

sociales, espaciales y temporales. En su concepción, la función primordial de la memoria sería la de promover un vínculo de afiliación entre los miembros de un grupo a partir de su pasado colectivo, dándoles una ilusión de inmutabilidad, al mismo tiempo que cristaliza los valores y los significados predominantes del grupo al que pertenecen los recuerdos. Halbwachs (2006) fue el primero a explicitar que la memoria debe ser percibida como un fenómeno colectivo y social o, en otras palabras, como un fenómeno construido colectivamente y sujeto a fluctuaciones, transformaciones, cambios constantes.

El recuerdo es en gran parte una reconstrucción del pasado con la ayuda de datos tomados del presente y, además, preparados por otras reconstrucciones hechas en épocas anteriores a partir de las cuales la imagen del pasado se manifestaba ya bien alterada. (HALBWACHS, 2006, p. 91, traducción nuestra¹)

La memoria individual existiría siempre desde una memoria colectiva, ya que las memorias se constituyen, se modifican y se articulan según la posición que ocupamos dentro de un grupo, teniendo el origen de diversas ideas, reflexiones, sentimientos, pasiones que nos atribuimos, en efecto, sugeridos por este. Así, tal mirada debe ser siempre analizada teniendo en cuenta este lugar ocupado por el sujeto y las relaciones mantenidas con otros medios, ya que la memoria también está sujeta a cuestiones inconscientes, como la afectividad, la censura, entre otras.

Dadas estas perspectivas, se entiende, según Halbwachs, que cualquier análisis sobre el origen de los recuerdos personales debe tener en cuenta la influencia que sobre ellos ejercen instituciones sociales como el parentesco, la comunidad, la religión, la organización política y la clase social. La memoria social y/o colectiva sería el *locus* de anclaje de la identidad de un grupo, que proporciona los datos para la constitución de las memorias individuales y garantiza la integración del individuo a su grupo social, para que pueda integrarse al medio.

Los aportes de Maurice-Halbwachs aquí explicitados datan de la primera mitad del siglo pasado, sin embargo, denotan, en muchos aspectos, una gran actualidad. La premisa de que todos los grupos sociales desarrollan una memoria de su propio pasado colectivo y que esta memoria es inseparable del mantenimiento de un sentido de identidad, que permite identificar al grupo y distinguirlo de los demás, sigue siendo el foco de todos los estudios sobre este asunto.

2.2 Del “yo” al “nosotros”

Siguiendo un recorrido de pensamiento inverso al de Halbwachs, el historiador austriaco Michael Pollak, a su vez, afirma que los elementos constitutivos de la memoria individual y colectiva “en primer lugar, son los hechos vividos individualmente. En segundo lugar, los acontecimientos vividos por el grupo o por la “[...] colectividad a la que la persona se siente perteneciente” (POLLAK, 1992, p. 201), sin embargo, el sentido de la construcción de identidad individual y grupal a partir de la memoria también se encuentra en juego dentro de su concepción.

³ Es considerado el "Padre de la Sociología", ya que aportó a esta ciencia elementos como la investigación cuantitativa para sustentar los estudios. También logró que la sociología sea considerada una disciplina académica.

¹ A memória é em grande parte uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada.

A ese respecto, Pollak, en su artículo *Memoria, Olvido y Silencio*² de 1992 presenta 6 rasgos que constituyen su concepto de memoria como agente constructor de identidad, en lo que los tres primeros son el carácter selectivo, hereditario y fluido de toda memoria, como Halbwachs incluso ha insinuado:

Para que nuestra memoria se beneficie de la de los demás, no basta con que nos traigan sus testimonios; también es necesario que no haya dejado de estar de acuerdo con sus recuerdos y que haya suficientes puntos de contacto entre él y los demás, para que la memoria que los demás nos traen pueda reconstruirse sobre una base común. (HALBWACHS, 2004, p. 12, traducción nuestra²)

La memoria no se limitaría a la vida física de una persona, sino que es también una construcción colectiva, constituida de hechos, personas y lugares, fluctuaciones y variaciones de acuerdo con el momento de vida del individuo o de la colectividad. Esto es lo mismo que decir que, en esta relación fenomenológica muy estrecha entre la memoria y el sentimiento de identidad, no poseemos memoria solamente de lo que vivimos, sino que también incorporamos la memoria que nos es legada, transmitida. Lugares muy distantes, fuera del espacio-tiempo de la vida de una persona, pueden constituir un lugar importante para la memoria del grupo, y por lo tanto de la persona misma.

La memoria también es un objeto de disputa, visto que su construcción refleja los contextos económicos, políticos y culturales, arreglándose a lo largo del tiempo y de acuerdo con los intereses y especialmente, con los conflictos sociales: siempre es vista como un enemigo en los regímenes totalitarios, en los que el olvido es siempre providencial. Por fin, si este número de elementos se hacen realidad, pasan a ser parte de la esencia misma de la persona, y esta es construida en la interacción con el otro.

La memoria es un elemento constituyente de nuestra identidad, por relacionarse con el sentimiento de continuidad, pertenencia y coherencia (individual o social). Por lo tanto individual como colectiva, es de suma importancia en la medida en que porta el sentimiento de continuidad y coherencia de una persona o de un grupo en su reconstrucción de sí mismo (POLLAK, 1992, p. 200-212).

3 PALABRA: MEMORIA ARTICULADA

Según Fentress y Wickham (1992), la memoria recurre todos los aspectos de la vida mental, desde lo abstracto, cognitivo hasta lo más físico e inconsciente, enfatizando así que la memoria siempre está trabajando en nuestra mente, integrando subjetivamente la información y los sentimientos como partes integrales de los individuos.

Dada esta reflexión, se entiende por indubitable el carácter integrador del

² Se trata en verdad de una transcripción de la conferencia “Memoria e Identidad social”. El texto fue originalmente publicado en portugués en la Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992, p. 200-212. Pollak estuvo en Brasil entre octubre y diciembre de 1987, como profesor visitante del Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil de la fundação Getúlio Vargas (CPDOC) y del programa de posgrado en antropología social (PPGAS) del Museu Nacional do Rio de Janeiro.

² Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que nos tragam seus testemunhos; é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras, para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum.

lenguaje en lo que se refiere a la cuestión de la memoria social, ya que permitiendo la interacción entre interlocutores, constituye una gran colección de sedimentaciones colectivas que, por su vez, se adquieren y se pueden reinventar y reinterpretar, dados los matices vividos por el grupo.

Es a través del lenguaje que se da la aproximación de espacios históricos y culturales, la redefinición de marcos sociales y culturales, además el lenguaje permite una relación de tiempo, causas y consecuencias, de motivaciones, que configuran e identifican pensamientos, acciones y manera de concebirse y concebir al otro en esta realidad social. Según Mantovani (2018), “No hay formación, construcción, consolidación del tejido de la memoria sino a través de narraciones. No hay palabra que se forme sin el poder de la memoria y sus implicaciones presentes en el pasado narrado”.

La memoria y el lenguaje, la palabra, el *verbum*¹ se implican y se construyen, mutuamente, y la forma de verbalización de las memorias, las narrativas, parten del principio de uso del signo lingüístico responsable de transportar a través de su habla (o escritura) toda la fuerza subjetiva y/o social del discurso aireado. Vygotsky (2007) refuerza este rol, de suma importancia, de los instrumentos y signos, en lo que dice ser la verdadera esencia de la memoria humana: la capacidad de los seres humanos de recordar activamente con la ayuda de estos.

Es a través de las narraciones que se comparten imágenes-recuerdos de elementos culturales materiales e inmateriales, historicidades y vivencias, funcionando así como un catalizador entre individuos y como fuente de objetos y significados que serán inspiradores, descritos y captados por los sujetos sociales a través de las relaciones sociales. La vida cotidiana está formada por la narración, llena de historias y significados, teniendo diferentes narradores que hacen un trabajo colaborativo, incluido el acto de recordar tales historias, hábitos, costumbres, imágenes de memoria, haciendo de la narración, por tanto, un gran instrumento de integración entre miembros de una comunidad.

El acto de contar permite la transmisión de conocimientos, valores, memorias, memorias que se resignifican cuando se comparten en la interacción social. Según Orlando (2002, p.15), el lenguaje, además de transmitir información con el habla, forma un proceso complejo en la constitución de sujetos sociales y sus significados en el que hay identificación de tales sujetos, hay argumentos, subjetivaciones y construcciones de la realidad social. El hecho es que todas las narraciones, ya sean orales o escritas, personales o colectivas, oficiales o extraoficiales, son narrativas de identidades

La memoria y la palabra están relacionadas dialécticamente en una reversibilidad de valores, siendo indivisibles, inseparables y, juntos, son capaces de vencer y sublimar la muerte generada por el olvido. La palabra, el verbo, perpetúa el poder de la vida, mantiene vivos los elementos, mantiene los recuerdos conservados.

4 EL DESPERTAR

A respecto del uso del lenguaje, más específicamente del poder de la palabra, como instrumento de manutención de la memoria, este pequeño cuento, sobre una pequeña niña, sale esclarecedor y poético como ejemplo de la fuerza del lenguaje y de las narrativas en la perpetuación de la vida.

Narrado por una voz omnisciente en tercera persona, en tiempo pasado y de

¹ Del latín.

forma lineal, el cuento trae la historia de Tía Jose Rivadeneira y su pequeña hija. Esta “tía” es presentada como una madre común, que ama a su hija desde el primer momento, a esta última, se la describe como poseedora de ojos grandes “como dos lunas” (MASTRETTA, 2014, p.185), y de una expresión curiosa, como si quisiera preguntar algo.

La historia llega a su principal conflicto cuando, a las tres semanas de nacida, la niña es acometida de una grave enfermedad “que en cinco horas convirtió su extraordinaria viveza en un sueño extenuado y remoto que parecía llevársela de regreso a la muerte” (MASTRETTA, 2014, p. 185). Acabándose todos sus conocimientos medicinales y de los médicos, y frente a los ruegos de otras madres que también tenían a sus hijos enfermos en el mismo hospital, la madre empieza a contar las historias de las mujeres que vinieron antes, en su familia, “los ásperos y sutiles hallazgos de otras mujeres con los ojos grandes” (MASTRETTA, 2014, p. 187) y eso, despierta por algún motivo la niña que estaba dormida por días.

El cuento sobre la niña de los ojos grandes trae el concepto de memoria, en su forma más cruda. En poco más de dos páginas, la narrativa logra reflexionar sobre lo de las generaciones pasadas, pero sin impedir un cuestionamiento crítico y el despertar, el pleno darse cuenta de lo que es ser mujer; como ser social y político. Durante el acto de repasar las historias de las mujeres anteriores a su hija, Tía Jose rescata la necesidad de una narrativa tanto femenina como ancestral, de una manera general, y la hace distinguir, a la niña, el hoy del ayer y recuperar la conciencia, tanto en el sentido médico como en el político y social.

Las memorias traídas por Tía José exceden la duración de la vida individual de su hija. A través de historias familiares, crónicas que registran la vida cotidiana, tradiciones, historias contadas a través de generaciones e innumerables formas de narrativas, se construye el recuerdo de un tiempo que antecedió al de la vida de una persona. Las memorias individuales y las memorias colectivas se encuentran, se fusionan y se constituyen como posibles fuentes para la producción de conocimiento histórico y conciencia individual. Es esta conciencia que en el cuento puede ser metafóricamente atribuida y/o representada por la recobrada conciencia física de la niña.

Recordar el pasado es una actividad mental que no ejercitamos con frecuencia porque es agotador y a veces vergonzoso, pero es una actividad saludable y necesaria. En el recuerdo nos encontramos a nosotros mismos y a nuestra identidad, aunque hayan pasado muchos años, los hechos vividos. Recordando hábitos y atmósferas de otros tiempos, reavivamos emociones de naturaleza social, política, cultural e ideológica, así como pasamos a entender algo de religión, compañerismo y lucha. Es la famosa frase recordar al pasado para no volver a cometer los mismos errores en el futuro, pero también podemos inspirarnos en estos recuerdos si son buenos.

Si el futuro se abre a la imaginación, pero ya no nos pertenece, el mundo pasado es aquel en el que, utilizando nuestros recuerdos, podemos buscar refugio en nosotros mismos, morar en nosotros mismos y reconstruir nuestra identidad en él (BOBBIO, 1997, p 30. apud DELGADO, 2009, p. 9-25)

También cabe destacar la importancia de que las mujeres narren ellas mismas sus propias experiencias y no dejar que otro alguien las cuente, pues nadie sabrá reproducir mejor una experiencia que la persona que la vivió. Cuando una mujer escribe o cuenta sobre lo que vive, hay un proceso de concienciación

femenina ligado a experiencias individuales, por medio de la memoria. En “La Niña de Ojos Grandes” el despertar de la niña puede, metafóricamente, representar el pleno darse cuenta de lo que es ser mujer, un ser social y político. Para Xavier (1991, p.13), “el rescate de la memoria es uno de los caminos para el autoconocimiento: el volver a los orígenes, a través del tiempo pasado, hace parte de la búsqueda de la identidad pulverizada en distintos roles sociales”.

Según Adelaide Martinez, la lucha feminista es la lucha femenina por la vida, lucha en que el pasado adquiere una fundamental importancia. Es necesario que esta lucha sea conjunta, que la mujer tenga conciencia de su identidad. Mucho de la desigualdad de género se da a causa de las concepciones educativas que pervivieron durante siglos hasta la contemporaneidad, incluso, hay que crear nuevas condiciones para que las mujeres se apropien de sus destinos, y en ese proceso, la narrativa femenina posee un importante rol.

La palabra da poder: escribir es una forma de adquirir poder dentro de la marginalidad de la diáspora puertorriqueña. A través del proceso de la escritura, las mujeres se resisten a los valores y las relaciones sociales que la instancia colonizadora les impone. Se valida la percepción personal, su particular forma de sentir y experimentar la realidad. Se legitiman sus formas de vida y espacios de acción anti- hegemónicos, resistiendo así la asimilación mediante una estrategia de afirmación de la subjetividad. La representación de sus vidas es, pues, una práctica fundamentalmente contestataria. (SCHMIDT, 1998, p 209)

Las mujeres escriben, y aquí parafraseo algo que la propia Ángeles Mastretta dijo en una entrevista, por la necesidad vital de aclarar dudas, liberar a las personas, buscar la justicia, revelar qué nos lleva a enamorarnos de un ser humano o del entorno que nos hace libres, pero que también nos llega a ahogar. La autoridad discursiva les permite a estas autoras interpretarse a sí mismas públicamente, en lugar de seguir siendo objeto de representación dentro de un sistema que no da el debido valor a sus perspectivas del mundo, o su propia existencia.

5 ÚLTIMAS CONSIDERACIONES

Es posible concluir que, por mucho que la propia Ángeles Mastretta haya manifestado su deseo de no ser etiquetada como escritora feminista, uno no se puede alejar demasiado de este tema de la liberación femenina al analizar la obra de una autora que, como las protagonistas de su obra, posee los “ojos grandes”.

La propia escritora forma parte del grupo de mujeres que define como personas comunes, personajes cotidianos que no desean destacar por sus hazañas, sino más bien moverse con soltura y libertad en la sociedad patriarcal en la que han nacido. Mujeres, deseosas de experimentar, de romper barreras, de explorar con una mirada penetrante nuevos horizontes, geográficos o interiores, y de ahí surge el título de la obra, que está dedicado o propuesto a salvar estas mujeres “de menos ruido” del olvido.

No obstante, tampoco es que la autora pretenda crear ante el lector un espejismo de realidad narrada y verídica. Quizás, en este sentido, la clave de todos los relatos se halle en este cuento, sin título como todos los otros, él de que se extrae el título genérico del libro, y que también cierra y ofrece un sentido unificador al resto de los cuentos.

En este contexto, la obra colabora para resaltar una discusión de género que va más allá de generaciones y espacios, describiendo y problematizando la vida de

diferentes mujeres frente a sus anhelos, problemáticas y perspectivas. Aun así, la narración registra un rico vocabulario que permite a los lectores navegar por diferentes campos conceptuales, tal como lo hice aquí, pero destacando siempre el ser femenino.

REFERENCIAS

ATZORI, C. La perspectiva femenina en la obra *Mujeres de ojos grandes*, de Ángeles Mastretta. Ogiya. **Revista Electrónica de Estudios Hispánicos**, [S. l.], n. 10, p. 39–45, 2020. DOI: 10.24197/ogigia.10.2011.39-45. Disponível em: <https://revistas.uva.es/index.php/ogigia/article/view/3795>. Acesso em 22/05/2022

DELGADO, L. de A. N. **História oral e narrativa: tempo, memória e identidades**. História Oral, [S. l.], v. 6, 2009. DOI: 10.51880/ho.v6i0.62. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/62>. Acesso em 09/12/2022

FENTRESS, James; WICKHAM, Chris. **Memoria Social**. España: Ediciones Cátedra, 2003.

GALAHAD, L.C. **Os 5 incríveis rios do submundo**. Mitologia Grega Br. Disponível em: <https://mitologiagrega.net.br/os-5-incriveis-rios-do-submundo/> Acesso em 22/04/2022

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **A Memória Coletiva**. 2ª Edição. São Paulo: Centauro, 2006.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. 2ª Edição. Artmed, Rio de Janeiro. 2011.

LE GOFF, Jacques. (1990). **História e Memória**. Campinas: Ed. Unicamp.

MANTOVANI, J. E. de A. MNEMOSYNE E AS MUSAS DA PALAVRA (OU A MEMÓRIA E SUAS NARRATIVAS). **Revista Água Viva**, [S. l.], v. 3, n. 3, n.p, 2018. DOI: 10.26512/aguaviva.v3i3.16875. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/16875>.

MARTIN, Thomas R. **Ancient Greece from Prehistoric to Hellenistic Times**. Yale University Press, 1996.

MASTRETTA, Ángeles. "Sólo los besos son más placenteros que las palabras" (Entrevista con la escritora mexicana, autora de *Arráncame la vida*). [Entrevista concedida a] Ana Anabitarte. **Babab**, volumen 1, marzo, 2000. Disponível em: https://www.babab.com/no01/angeles_mastretta.htm Acesso em 12/12/2022

MASTRETTA, Ángeles. **Mujeres de ojos grandes**. Barcelona: Seix Barral, S.A. 2004.

MEMORIA. In: Real Academia Española: **Diccionario de la lengua española**, 23.ª ed. Disponível em: <<https://dle.rae.es>> Acesso em 22/04/2022

NORA, Pierre. (1990). Memória coletiva. In Le Goff, J. **A nova história**. Coimbra: Almedina.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2., n. 3, 1989.

POMIAN, Krzysztof. **Memoria In: Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2000, V. 42.

SANT'ANNA, Cristina. **O que Mnemosine, a Deusa da Memória, pode fazer por nós?** Publicado em 03/08/2021. Disponível em <https://culturaemmovimento.com.br/o-que-menemosine-a-deusa-da-memoria-pode-fazer-por-nos/> Acesso em 22/04/2022

SCHMIDT, Aileen. "Mujeres excéntricas": identidades nacionales, de clase y de género en las narrativas autobiográficas de las puertorriqueñas. **Revista de Ciencias Sociales**, v. 5, p. 208-217, 1998.

SCHUCK, Naiara Cristina. Literatura de escritura femenina. **Revista Borradores**-Vol. VIII-IX- 2008.

WANGÜEMERT, María Caballero. Género y Literatura HispanoAmericana. **Feminismo/s**,2003, 103-116

ZADINELLO, Maiara Schwertner de Mattos; DOS SANTOS, Odair José Silva; FRANCIS, Mariana. Análise do vocábulo 'mujer' em Mujeres de ojos grandes, de Ángeles Mastretta. **MOARA – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944**, [S.l.], v. 1, n. 56, p. 45-64, jan. 2021. ISSN 0104-0944. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/9763>> Acesso en: 22/05/2022

EL USO DE NUEVAS TECNOLOGIAS EN CLASES REMOTAS DE ESPAÑOL DURANTE LA PANDEMIA DEL COVID-19: UN INFORME DE PRÁCTICAS

Andreia Machado Nogueira¹
Maria Valdênia Falcão do Nascimento²

RESUMEN

El año 2020 estuvo marcado por la pandemia del Coronavirus y los impactos sociales que afectaron intensamente la salud pública y la educación, modificando no solo las rutinas privadas de las personas, sino también la situación política y social del mundo. En marzo de dicho año, siguiendo las indicaciones de la OMS, en el intento de frenar la rápida propagación del virus y sus consecuencias alrededor del mundo, las instituciones de enseñanza en Brasil suspendieron sus actividades presenciales y adoptaron actividades remotas de emergencia (ERE) ante la necesidad del aislamiento social. Nuestra sociedad no estaba preparada para tal calamidad, por eso, los cambios y adaptaciones necesarias trajeron un paquete de consecuencias sociales, políticas y educacionales. En el presente artículo, se presentará el informe de prácticas de nuestra experiencia como participante del Programa de Residencia Pedagógica - CAPES / UFC, que se desarrolló en el período 2020 a 2022 en una escuela de enseñanza media. Presentaremos nuestra reflexión sobre los impactos de la enseñanza en línea en el proceso de enseñanza. Discutimos el hecho de que una parte considerable de los estudiantes brasileños no tienen un acceso de calidad a Internet y a los dispositivos tecnológicos necesarios para un aprendizaje eficiente, dificultando y en algunos casos incluso comprometiendo el desempeño escolar de estos alumnos. Además, destacamos la importancia de las nuevas tecnologías durante las clases que hemos impartido a los estudiantes de primer año de secundaria. Nuestro objetivo ha sido garantizar el aprendizaje de los alumnos y minimizar los impactos causados por la pandemia del coronavirus. Como fundamentación teórica para las estrategias didácticas, la planificación de las clases y las actividades evaluativas que hemos adoptado, asumimos los planteamientos teóricos de Almeida Filho (1998), Fernández (2018) y Sánchez (2016), quienes se dedican a la investigación sobre la enseñanza de lengua extranjera y la formación de profesores.

Palabras clave: Residencia Pedagógica. TDICs. Enseñanza de Español.

RESUMO

O ano 2020 foi marcado pela pandemia do Coronavírus e pelos impactos sociais que afetaram de forma intensa a saúde pública e a educação, mudando assim não só a rotina particular das pessoas, mas também, a conjuntura política e social do mundo. Em março, desse mesmo ano, seguindo as recomendações da OMS, numa tentativa de impedir a rápida propagação do vírus e das suas consequências a níveis globais, o ensino médio brasileiro suspendeu as suas atividades presenciais e adotou atividades remotas devido à necessidade de isolamento social. Nossa sociedade

¹ Graduanda do Curso de Letras Espanhol da UFC (aandrea505@gmail.com)

² Doutora em Linguística e Profa. Adjunta do Curso de Letras Espanhol da UFC (valdeniafalcão@ufc.br)

não estava preparada para tal calamidade, portanto, as mudanças e adaptações necessárias trouxeram grandes incertezas e dificuldades, políticas e educacionais. No presente artigo, apresentaremos o relato da nossa experiência como participantes do Programa de Residência Pedagógica - CAPES / UFC, que foi desenvolvido no período de 2020 a 2022 numa escola de Ensino Médio, da rede estadual de ensino do Estado do Ceará. Apresentaremos nossa reflexão sobre os impactos do ensino remoto nas atividades de ensino. Discutimos o fato de que uma parte considerável dos alunos brasileiros, não têm acesso de qualidade à internet e aos dispositivos tecnológicos necessários para uma aprendizagem eficiente, dificultando e, em alguns casos, até comprometendo o desempenho escolar desses alunos. Além disso, enfatizamos a importância das novas tecnologias durante as aulas que ministramos aos alunos do primeiro ano do Ensino Médio. Nosso objetivo foi garantir a aprendizagem dos alunos e minimizar os impactos causados pela pandemia do coronavírus. Como base teórica para as estratégias didáticas, planificação de aulas e as atividades de avaliação que realizamos, assumimos, as abordagens teóricas de Almeida Filho (1998), Fernández (2018), e Sánchez (2016), os quais se dedicam à pesquisa sobre o ensino do espanhol como língua estrangeira e à formação de professores

Palavras-chave: Residência Pedagógica. TDICs. Ensino do Espanhol.

1 INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las lenguas extranjeras, en las escuelas públicas de Brasil, siempre ha enfrentado grandes desafíos sociales y culturales, sobre todo cuando hablamos de la lengua española. La ley nº 13.415, aprobada en febrero de 2017, garantiza que la enseñanza de la lengua inglesa sea obligada e indica la enseñanza de español como segunda opción, sin embargo, con la implementación del nuevo sistema de educación secundaria (*Novo Ensino Médio*), el español se ha convertido en una asignatura optativa, perdiendo su estatus de prioridad, lo que ha generado un clima de inseguridad en la comunidad académica.

Debido a la pandemia del COVID-19, en el año 2020, se hizo necesaria la suspensión de las clases presenciales en las instituciones de enseñanza y la adopción de la modalidad de enseñanza remota de emergencias (ERE), como respuesta a las recomendaciones de la OMS, en un intento de contener la propagación del virus. El cambio brusco en las prácticas de enseñanza ocasionó grandes daños a la educación mundial, sobre todo, en Brasil, ya que, conforme la investigación realizada por el *Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação* (CETIC), publicada en 2020, hasta el año de 2019, uno en cada cuatro brasileños no tenía acceso a Internet.

En este trabajo, nuestro objetivo es presentar las prácticas que hemos realizado, por ocasión de nuestra participación en el Programa Residência Pedagógica - CAPES / UFC (PRP), que se desarrolló en el período 2020 a 2022, durante el periodo de la referida pandemia. Nos proponemos a discutir los impactos que la enseñanza remota trajo al proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE y sobre cómo el uso de las nuevas tecnologías nos fue útiles para la superación de las dificultades enfrentadas a causa del aislamiento social. Además, nos interesará describir y reflexionar sobre las actividades que hemos desarrollado en nuestra propuesta de un proyecto de intervención didáctica, que hemos titulado “*Español en casa*”, como actividad del PRP.

En nuestro marco teórico, presentamos reflexiones fundamentadas a partir de autores como: Almeida Filho (1998), quien discute el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas; Fernández (2018) y Sánchez (2016), en lo que concierne al uso de las nuevas tecnologías y sus beneficios para el proceso de enseñanza; Y, en relación con la importancia de las prácticas supervisadas para la formación de los profesores, nos basamos en Scalabrin y Molinaria (2013).

Para fines de organización del artículo, reflexionaremos, inicialmente, sobre los impactos de la pandemia en las actividades educativas y acerca de la importancia de las TIC en ese contexto; enseguida, presentaremos nuestro informe de prácticas con énfasis para el uso que hicimos de diferentes herramientas tecnológicas (aplicaciones, sitios web, portales, etc.), a lo largo del mencionado proyecto de intervención.

2 LA PANDEMIA Y SUS IMPACTOS EN LA ENSEÑANZA

La pandemia provocada por el nuevo coronavirus ha llevado al sistema educativo brasileño a adoptar repentinamente la enseñanza remota de emergencia (ERE). En las palabras de Carvalho y Lima (2022, p. 44), podemos definir esa modalidad de la siguiente forma:

La ERE que hemos vivido en el país, desde mediados de 2020, es una solución temporal y estratégica para las instituciones educativas en el contexto de la pandemia. Consiste, por lo tanto, en la sustitución de las clases presenciales por la enseñanza y el aprendizaje a través de recursos tecnológicos, predominantemente en línea, para el intercambio de material didáctico, la interacción alumno-docente y la evaluación, regidas por ordenanza del Ministerio de Educación - MEC No. 343, de 17 de marzo de 2020.

Así, con clases en línea, planificadas de forma brusca y sin preparación previa. Los estudiantes tuvieron que adaptarse a un modelo de enseñanza poco utilizado en la educación básica brasileña.

Según una encuesta realizada por el *Centro de Inovação para a Educação Brasileira* (CIEB), en marzo de 2020, 95% de las escuelas de la red estatal brasileña ya había emitido normas relativas al cierre de las escuelas debido a la rápida propagación del virus causador de la COVID-19. Para garantizar el aprendizaje de los alumnos, se han adoptado diversas formas de transmisión de las lecciones, a través de diferentes medios de comunicación, TV, Internet, etc.

Las medidas adoptadas para la educación de emergencia en Brasil se tomaron con celeridad, pero sin planificación previa debido a su carácter de urgencia. El acceso a una Internet de calidad en Brasil es algo relativamente reciente, y todavía es de difícil alcance para los jóvenes de las periferias. Cuanto a los que tienen acceso de alguna forma a Internet, no se les garantiza que este servicio sea ofrecido de una forma adecuada, es decir, que posibilite al estudiante tener una experiencia plena en el acompañamiento de las clases. Según la investigación hecha por CETIC (2019a), 20 millones de hogares en Brasil no disponen de Internet, y, en las clases económicamente más vulnerables, clases D y E, sólo el 14% de las personas disponen de un ordenador en casa. Según observa Milovanovic (2016, p. 174), “El uso adecuado de las tecnologías dentro y fuera del aula puede llevar hasta el desarrollo exitoso del proceso de aprendizaje/enseñanza de las lenguas extranjeras en la era digital en la cual vivimos”. Ya para Sánchez (2012, p. 172), “El uso de las tecnologías educativas contribuye al desarrollo de la

creatividad e incentiva habilidades que son valoradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje como un factor clave para el cambio social”. Es necesario reconocer la importancia del acceso a Internet y de las tecnologías digitales en nuestra sociedad, y, debido a la pandemia, hemos percibido cómo, muchas veces, en la educación pública, por falta de recursos, no seguimos los avances de estas áreas.

De una forma general, la educación en su totalidad sufrió un impacto irreparable. Fue necesario comprender el contexto social y económico de los alumnos para desarrollar actividades y prácticas útiles, que mantuviesen el objetivo de garantizar la accesibilidad de los estudiantes a los contenidos impartidos en las clases, y, asimismo, el intento de proporcionar una experiencia agradable, que no solo tuviera un carácter educativo, pero que además llevase un refresco en medio de la pesada rutina de estudios. En nuestro período de prácticas, buscamos tener en cuenta incluso los impactos emocionales que la pandemia causó en muchos estudiantes; alumnos que perdieron familiares a causa del COVID y, además, enfrentaron problemas de inseguridad financiera en una etapa de la adolescencia en la que ya tienen sus propios conflictos en sus relaciones afectivas y sociales. Es cierto que la situación que vivimos nos planteó importantes experiencias para nuestro crecimiento personal y académico.

A continuación, discutiremos los planteamientos llevados a cabo para garantizar la continuidad de las clases de prácticas supervisadas en la UFC, durante el mencionado periodo de pandemia.

3 LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA ENSEÑANZA DE ELE

La introducción de nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjera se ha desarrollado desde hace algunos años, sin embargo, en el sistema de educación pública brasileño, la incorporación de recursos tecnológicos digitales llega, a las aulas, de forma un tanto limitada, aunque están presentes algunas actividades que implican recursos como ordenadores, proyectores, etc. Sin lugar a duda, garantizar que los avances científicos y tecnológicos lleguen a nuestros alumnos es fundamental. De acuerdo con Sánchez (2012, p. 194)

El empleo de las tecnologías educativas se implementa en el currículo para hacer posible el desarrollo de habilidades intelectuales generales y como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje. Constituye, además, una vía novedosa y eficaz para lograr los objetivos propuestos, lo que contribuye al perfeccionamiento del conocimiento.

Podemos deprender, de la consideración del autor, la gran importancia que la incorporación de las nuevas tecnologías o tecnologías digitales tienen en el aprendizaje de los estudiantes y, asimismo, en la percepción de que las nuevas tecnologías traen un horizonte de infinitas posibilidades al salón de clases.

Aunque no nos demos cuenta de que nuestro entorno está rodeado de tecnología y dispositivos tecnológicos, ya sea en nuestros teléfonos, ordenadores o en los utensilios que utilizamos en la cocina, como frigoríficos y fogones, debemos comprender como, a pesar de algunas limitaciones, las tecnologías digitales están presentes en nuestras escuelas. El concepto de tecnología puede englobar varias herramientas ya conocidas en el día a día de la clase, como la música, los videos e incluso los libros. Para Fernández (2018, p. 141), el concepto de tecnología puede ser definido como un conjunto de saberes cuyos rasgos esenciales son,

a) un conjunto de saberes teóricos de uso de las herramientas habituales e innovadoras, b) un conjunto de conocimientos de técnicas de uso de las herramientas habituales e innovadoras, c) aplicación práctica de los saberes teóricos y técnicos y d) relación con el entorno. (FERNANDEZ, 2018, p. 141)

En el contexto de enseñanza de ELE, podemos notar la presencia de recursos tecnológicos en varias actividades, como, por ejemplo, cuando el profesor presenta a la clase videos y reportajes periodísticas de países hispánicos. En sencillas actividades como esas, se utiliza herramientas tecnológicas como Internet, ordenador o teléfono móvil, tabletas, etc. Tales herramientas son lo que se pueden denominar TDICs (Tecnologías de la Información y la Comunicación). Para Ribeiro F. A.; Miranda K. R. M. y Ribeiro J. R. V. S. (2022, p.11) las TDICs,

De este modo, son equipos que utilizan el tratamiento de datos almacenados y funcionan, desde una lógica binaria, mediante la decodificación de códigos numéricos, convirtiendo las señales en ceros y unos. Se consideran TIC: los ordenadores, las tabletas y teléfonos móviles, pizarras digitales, proyectores multimedia, entre otros. Mientras que, como TIC, disponemos de cámaras de vídeo, VCR, teléfono, material impreso, TV, CD, DVD, entre otros¹.

Las TDICs se pueden utilizar como recurso didáctico, de hecho, en el presente informe, destacamos, como por medio de tales herramientas se pudieron llevar a cabo clases de lengua a distancia. Otro aspecto que es importante señalar trata de la comunicación entre el alumno y el profesor. A lo largo de la RP, nos hemos comunicado con los alumnos por medio de aplicaciones como el *WhatsApp* y el *Google Meet*. Ya para compartir contenidos, utilizamos plataformas educativas como el *Google Classroom* y sitios especializados como, por ejemplo, el sitio *ProfesordeELE* y el *Instituto Cervantes*.

Aunque extremadamente útil, debemos llevar en consideración que los recursos didácticos digitales sean TDICs o TICs se deben utilizar como un medio y no como producto final, conforme nos dice Fernández (2018, p.143)

TIC son siempre herramientas o, si se prefiere, técnicas que modifican la forma de aprender y de enseñar y, como consecuencia, cambian la manera de trabajar del profesor y de estudiar del alumno, pero esto no las convierte en meros fines hacia los que deba dirigirse un curso de lenguas, pues aquellos deben caminar hacia el éxito comunicativo.

O sea, podemos utilizar un determinado sitio, juegos, videos, reportajes de periódicos u otros recursos didácticos para alcanzar nuestro objetivo de enseñanza, sin embargo, al emplear estos recursos en clase, conviene primero definir cuáles son nuestros objetivos y cuáles los contenidos funcionales y/o lingüísticos que queremos que los alumnos aprendan. Una vez que tengamos claros estos parámetros, podemos seleccionar qué recurso(s) didáctico(s) se empleará.

3.1 La propuesta de tareas con el uso de herramientas tecnológicas en clases de idiomas

Es cierto que la sociedad experimenta cambios cada vez más rápidos. Hoy,

¹ No original: São, dessa forma, equipamentos que se utilizam do processamento de dados armazenados e funcionam, a partir de uma lógica binária, por meio da decodificação de códigos numéricos, ao converterem os sinais em zeros e uns. São consideradas TDIC: computadores, tablets e celulares, lousas digitais, projetores multimídia, entre outros. Enquanto como TIC, temos câmeras de vídeo, videocassete, telefone fixo, materiais impressos, TV, CD, DVD, além de outros. (RIBEIRO F. A.; MIRANDA K. R. M. Y RIBEIRO J. R. V. S., 2022, p.11)

vivimos en la llamada era de la información, en la que tenemos acceso a muchas informaciones a la vez. En ese contexto, a lo largo de los años, las prácticas educativas han evolucionado y hoy están cada vez más vinculadas a las tecnologías digitales, directa o indirectamente. En algún momento, mientras estudiamos, tenemos que hacer uso de las TICs como forma de acceder a materiales didácticos y a investigaciones, por ejemplo. En este apartado, abordaremos como hemos introducido estas herramientas en nuestras clases, pero, antes, presentaremos nuestro posicionamiento a la hora de preparar e impartir estas clases.

La enseñanza de la lengua extranjera puede darse bajo varios métodos/abordajes de enseñanza. En las palabras de Almeida Filho (1993, p.35),

Convencionalmente llamamos métodos a las prácticas de enseñanza de idiomas distintas y reconocibles y a sus correlatos, es decir, los planes de unidad, los materiales didácticos elaborados y las formas de evaluar el rendimiento de los alumnos. También es común entre los profesores referirse al método como el libro de texto adoptado para una situación determinada. Se trata de una alusión a la fuerza directora que los materiales didácticos representan a menudo en el ejercicio de la profesión de la enseñanza de idiomas. Los métodos siguen funcionando hoy en día como diferentes modelos de enseñanza, sirviendo de base para los estudios teóricos y la investigación, y para la formación de nuevos profesores. En los estudios e investigaciones se puede comparar un método con otro y en la formación del profesorado se puede "formar a los profesores en la aplicación de uno u otro método deseable o de sus partes combinadas (eclecticamente). (traducción nuestra)¹

En nuestro caso, nos centramos en el enfoque comunicativo bajo los planteamientos del autor. Todavía según Almeida Filho (1993, p. 36):

Los métodos comunicativos tienen en común una primera característica: el enfoque en el sentido, el significado y la interacción intencionada entre los sujetos en la lengua extranjera. La enseñanza comunicativa es la que organiza las experiencias de aprendizaje en términos de actividades/tareas relevantes de interés y/o necesidad real del alumno para que sea capaz de utilizar la lengua meta para realizar acciones reales en interacción con otros hablantes-usuarios de esa lengua. Esta enseñanza no toma las formas lingüísticas descritas en las gramáticas como el modelo suficiente para organizar las experiencias de aprendizaje de otra lengua, aunque no descarta la posibilidad de crear en el aula momentos de explicitación de reglas y práctica rutinaria de subsistemas gramaticales (como pronombres, terminaciones verbales, etc.). (traducción nuestra)²

Apoyados entonces desde estos conceptos, introducimos las nuevas tecnologías en las aulas, considerando los presupuestos del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. En nuestras clases, las TDICs fueron utilizadas debido a nuestra necesidad de impartir clases remotas, como hemos comentado

¹ No original: Chamamos convencionalmente de métodos as distintas e reconhecíveis práticas de ensino de línguas com seus respectivos correlatos, a saber, os planejamentos das unidades, os materiais de ensino produzidos e as formas de avaliação do rendimento dos aprendizes. É comum também entre professores a referência ao método querendo dizer o livro didático adotado para uma dada situação. Essa é uma alusão à força direcionadora que representa muitas vezes o material didático no exercício da profissão de ensinar línguas. Os métodos funcionam até hoje como modelos distintos de ensino servindo de base para estudos e pesquisas teóricos, e para a formação de novos professores. Nos estudos e pesquisas pode-se comparar um método com outro e na formação de professores pode-se 'treinar professores na implementação de um ou outro método desejável ou suas partes combinadas (ecleticamente). (ALMEIDA FILHO, 1993, p.35)

anteriormente. No obstante, consideramos que esos recursos se deben explotar, no solamente en las clases en línea, sino también en las clases presenciales, ya que el aporte que traen a la dinámica de las clases es inestimable. Para tal, es importante tener en cuenta el concepto de tarea o actividad. Con base en un abordaje comunicativo, Portela (2006, p. 53) explica que:

La enseñanza comunicativa organiza las experiencias de aprendizaje en términos de **actividades/tareas relevantes de interés y/o necesidad real del alumno** para que sea capaz de utilizar la lengua meta/objetivo para realizar acciones auténticas en la interacción con otros usuarios - hablantes. (traducción y énfasis nuestra)¹

Así que, asumimos que en una clase en la que utilizamos un vídeo que muestra una conversación, en la calle de un país hispanohablante, con el objetivo de desarrollar la comprensión auditiva del alumno, es un ejemplo común de tarea con el uso de las TDICs en clases de lengua. Dicha tarea puede ser aplicada en una clase presencial con el apoyo de un cañón de luz y equipaje de sonido o en una clase en línea, en la cual el profesor puede transmitir el video a la computadora de cada alumno.

Nuestro informe trata de exponer las actividades que se llevaron a cabo en nuestro periodo como becarios en el Programa de Residencia Pedagógica. En el siguiente apartado, vamos a exponer algunas de las clases que seleccionamos para describir en nuestro informe y presentaremos nuestra reflexión sobre las herramientas digitales que hemos empleado.

4 HERRAMIENTAS DIGITALES EN LAS CLASES REMOTAS DE ELE: UN INFORME DE PRÁCTICAS

Como hemos dicho, entre las actividades obligatorias del PRP, elaboramos un proyecto de intervención didáctica, tomando como base las dificultades que percibimos durante nuestras observaciones de clases de lengua española en la escuela campo.

Entre los aspectos metodológicos del proyecto de intervención (PI), vale señalar que planificamos y conducimos clases con duración de 2 horas, a los sábados. Partimos de una perspectiva comunicativa de enseñanza de lengua y eso nos permitió trabajar con juegos, músicas, videos y sitios interactivos, como herramientas didácticas para fomentar la comunicación en clase. Asimismo, utilizamos recursos digitales que nos permitieron realizar clases semanales de forma sincrónica y también utilizar video clases que nos posibilitaron seguir con los estudios de forma asíncrona, durante la semana.

² No original: Os métodos comunicativos têm em comum uma primeira característica - o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esse ensino não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua embora não descarte a possibilidade de criar na sala momentos de explicitação de regras e de prática rotinizante dos subsistemas gramaticais (como dos pronomes, terminações de verbos etc). (ALMEIDA FILHO, 1993, p.36)

¹ No original: O ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a língua/alvo para realizar ações de autênticas na interação com outros falantes-usuários. (PORTELA, 2006, p. 53)

Para ejemplificar el uso de las TDICs en las clases que impartimos, presentamos, a continuación, las cuatro herramientas que más utilizamos como recurso didáctico a lo largo del proyecto de intervención *Español en casa*: i) la plataforma de reuniones virtuales, *Google Meet*; ii) los juegos digitales del sitio *ProfeDeELE*; iii) la herramienta de diseño gráfico *Canva*; y iv) la plataforma de videos *YouTube*. Nuestro objetivo es detallar la forma como usamos esas herramientas en clases de español y presentar nuestra evaluación del aporte que ellas nos brindaron.

4.1 Uso de la plataforma *Google Meet*

Como hemos comentado en el tópico 2, las clases que planificamos para llevar a cabo nuestro proyecto de intervención se impartieron por medio de la aplicación *Google Meet*. Se trata de una herramienta del *Google* destinada a realización de videollamadas. Sobre esa aplicación, es importante destacar que su utilización se popularizó desde los primeros momentos de la pandemia, debido a su fácil acceso, por esa razón, ha sido adoptada por muchas escuelas, empresas privadas y universidades. El *meet* es muy cómodo ya que es posible accederlo desde un ordenador o un móvil, al hacer uso de una simple aplicación instalada en un dispositivo con acceso a Internet. Además, es compatible con la mayoría de los dispositivos utilizados hoy en día en Brasil.

Para nosotros la facilidad de acceso fue fundamental, porque la mayoría de los estudiantes accedían a las clases a través de sus teléfonos móviles o tabletas fornecidas por las escuelas. Para este fin, ha sido sumamente importante las políticas de acceso llevadas a cabo por el gobierno del Estado de Ceará. Los estudiantes garantizaron su acceso a Internet (3g), gracias a un chip igualmente proporcionado por la escuela. Sin embargo, aunque los estudiantes tenían acceso a Internet, el servicio, muchas veces, no era ideal para acceder a la plataforma del *Meet*. Sin embargo, aunque con dificultades, la gran mayoría de los estudiantes pudieron ver las videollamadas en que ocurrían las clases.

Los recursos más utilizados de la plataforma *Google Meet*, durante nuestras clases, fueron los relacionados con la transmisión en pantalla. El usuario del *Google Meet* tiene la posibilidad de compartir, en tiempo real, su pantalla con los demás participantes de una conferencia o de la clase. Esa función posibilita al profesor presentar diapositivas, con los contenidos de la clase, y, además, presentar videos o hacer uso de tareas en sitios interactivos.

Para ejemplificar el uso de esta herramienta en nuestras clases, describiremos, enseguida, una actividad conducida durante una clase en la que exploramos con éxito las funciones del *Google Meet*.

Clase 01 – Las profesiones en español

Objetivo de aprendizaje	Conocer el nombre de las profesiones en español y dar información sobre las profesiones en diferentes situaciones comunicativas.
Procedimientos	Tras dividir el grupo de alumnos en equipos, en una clase anterior, orientamos a que ellos investigaran datos sobre diferentes profesiones en español. Los alumnos tuvieron de 10 a 15 minutos para presentar el resultado de su investigación a los compañeros.

Para desarrollar dicha actividad, los alumnos han tenido la libertad de elegir la profesión sobre la que les gustaría investigar. La investigación debía incluir algunos datos como el nombre de la profesión en español, el léxico utilizado en la rutina laboral, el campo de actuación y curiosidades.

A lo largo de dos clases, los alumnos deberían encargarse de algunas tareas: 1) abrir la sala del *Meet*; 2) enviar el enlace, con la dirección electrónica, a los demás compañeros, por medio de la aplicación de envío de mensajes *WhatsApp*; 3) proyectar sus diapositivas y explicarlas oralmente. Resaltamos que, en este tipo de actividad, los alumnos son desafiados a trabajar en equipo y, además de aprender el contenido conceptual estudiado, esta forma de estudio les posibilita desarrollar la capacidad de convivir en sociedad.

Al final de la clase, los equipos recibieron un *feedback* individual, acerca de la pronunciación y sobre los errores gramaticales que observamos en las diapositivas. Consideramos que estas interacciones, durante las clases, fueron fundamentales, una vez que, desde el enfoque comunicativo, la interacción alumno-profesor es un elemento basilar. Sin embargo, señalamos que mantener la interacción profesor-alumno y alumno-alumno, durante las clases, ha sido uno de los mayores retos para el profesor al impartir clases en el modelo remoto.

Esa dificultad se ha detectado en la mayoría de las clases, sobre todo al principio de las actividades del proyecto de intervención hubo una gran resistencia por parte de los alumnos a encender las cámaras y los micrófonos. Muchos estudiantes no se sentían seguros para hablar en el idioma que estaban aprendiendo, quizás por miedo a equivocarse y que los demás los juzgaran, de modo que, la mayor forma de interacción, durante las clases a partir de la plataforma *Google Meet*, se dio a través de la escritura. Para intentar superar dichas dificultades, a lo largo de todo el periodo de actividades del proyecto, incitamos a los alumnos a que intentaran hablar durante las clases, principalmente en español y, como resultado de las actividades fue perceptible la mejora en este aspecto de la interacción.

4.2 Uso de juegos didácticos digitales

Ya se ha comprobado que los juegos pueden traer diversos beneficios a la enseñanza. Según Fuentes (2008, p.2),

Diferentes estudios han demostrado que el juego incluye pensamiento creativo, solución de problemas, habilidades para aliviar tensiones y ansiedades, capacidad para adquirir nuevos entendimientos, habilidad para usar herramientas y desarrollo del lenguaje.

A partir de esa comprensión, intentamos acercarnos a estos resultados positivos en nuestras clases, por medio del uso de juegos digitales. Estos recursos lúdicos nos ayudaron a ejercitar los contenidos impartidos, en diferentes momentos del curso. Un ejemplo ha sido nuestra clase dedicada al tema de las profesiones en español que abordamos anteriormente.

Cuando nos propusimos a trabajar el tema de las profesiones, decidimos solicitar una actividad de investigación a los alumnos, pero, inicialmente, hicimos una clase preparatoria en la que utilizamos juegos digitales.

Clase 2 - Las profesiones en español

Objetivo de aprendizaje	Conocer el nombre de las profesiones en español y dar información sobre las profesiones en diferentes situaciones comunicativas.
Procedimientos	Al inicio de la clase, presentamos algunas diapositivas que contenían nombres de profesiones y sus principales atribuciones. Durante esa presentación inicial, los alumnos leyeron las informaciones presentadas en la pantalla y trataron de identificar las profesiones, mientras decían sus principales características. Tras ese momento, pasamos a presentarles diapositivas en que la profesión iba acompañada de una figura ilustrativa. Si los alumnos, todavía, presentaban alguna duda, les pedíamos que hicieran una búsqueda en Internet y que compartieran la respuesta al grupo a través del <i>WhatsApp</i> .

Elegimos usar juegos didácticos en esta clase como una estrategia didáctica para que los alumnos practicaran los contenidos estudiados. Seleccionamos el juego *Adivina la profesión*¹ que está disponible en el sitio *ProfeDeELE*². Ese sitio cuenta en su colección digital con varios contenidos didácticos destinados a la enseñanza de lengua española, a los que se puede acceder de forma gratuita y también de pago. También fue muy útil en otras clases, pues además de tareas con juegos, encontramos en ese sitio temas gramaticales con una explicación simplificada, y, además, brinda ejercicios interactivos para practicarlos en el aula.

Además, elegimos el juego *Adivina la profesión* porque es un juego de ritmo rápido, pero que abordaba bien los contenidos que habíamos presentados en clase. En el juego se exponía una descripción de una profesión y luego había que digitar el nombre correcto de la profesión. De esa forma, logramos desarrollar habilidades relacionadas con la memoria y con la escritura, ya que sólo se podía pasar a la siguiente fase del juego, después de acertar la escritura correcta del nombre de la profesión. Mientras el juego se transmitía por medio del ordenador del profesor, los alumnos interactuaban por medio de sus micrófonos o del chat en que se colocaban las adivinanzas.

La actividad con juegos digitales nos permitió ver que llevar a la clase un juego que trabaje con el contenido abordado puede ser una de las estrategias más exitosas del profesor para crear clases que enganchen a los alumnos, como dice Fuentes (2008, p.7),

llevar juegos al aula nos permite presentar contenidos nuevos, a la vez que afianzar y repasar los contenidos aprendidos. Los juegos los podremos adaptar y utilizar tanto en las destrezas interpretativas como expresivas. Son un buen mecanismo para presentar, repasar y afianzar el vocabulario; y por qué no para presentar nuevas estructuras gramaticales o repasar las aprendidas.

¹ PROFEEDEELE (Profedeele) (org.). **Vocabulario de las profesiones en español**: actividades interactivas para aprender el vocabulario de las profesiones. nivel a1-a2. Actividades interactivas para aprender el vocabulario de las profesiones. Nivel A1-A2. 2020. Disponible en: <https://www.profedeele.es/actividad/profesiones-trabajos/>. accedido en: 26 maio 2022.

² DANIEL HERNÁNDEZ RUIZ (Italia) (ed.). **ProfedeELE**, 2022. Disponible en: <https://www.profedeele.es/>. Acesso em: 26 mar. 20 DANIEL HERNÁNDEZ RUIZ (Italia) (ed.). **ProfedeELE**. 2022. Disponible en: <https://www.profedeele.es/>. accedido en: 26 mar. 2022.22.

A pesar de lo que afirma el autor, es importante recordar que los juegos didácticos, así como otras TDICs, se debe verlas como herramientas para alcanzar nuestro objetivo de enseñanza. Como profesores no podemos llevar juegos a clase únicamente por "diversión" sin tener clara su función en el aprendizaje de los alumnos.

En las actividades que hemos planteado sobre las profesiones, abordamos contenidos lexicales que suelen generar una actitud más receptiva por los alumnos, pero durante nuestro curso también cubrimos contenidos gramaticales que la mayoría de las veces son recibidos con mayor resistencia.

4.3 Uso de la plataforma *Canva* para dibujar juegos

La herramienta de diseño gráfico *Canva* se hizo popular a lo largo de los últimos años por su abanico de posibilidades y es conocida por ser utilizada por publicistas y creadores de contenidos digitales. El *Canva* es también muy utilizado en el ámbito educativo. Muchos estudiantes y profesores lo eligen a la hora de crear diapositivas para presentaciones en clases y seminarios, por ejemplo. La plataforma cuenta con plantillas ya preparadas que el usuario puede modificar a su gusto, insertando colores, textos, imágenes, vídeos, etc. Estos recursos pueden ser de pago o gratuitos.

La experiencia que relataremos, a continuación, se dio en el primer encuentro que tuvimos con los alumnos participantes de nuestro proyecto de intervención (minicurso *Español en casa*).

Clase 3 - países hispanohablantes

Objetivo de aprendizaje	Identificar los países hispanohablantes y reflexionar sobre la importancia del español en el mundo.
Procedimientos	Comenzamos la clase con la presentación de una diapositiva en la que mostramos un mapa de los países que hablan español en el mundo. Como precalentamiento, realizamos una encuesta, con los alumnos, preguntándoles cuáles países ellos ya sabían que hablaban español y cuáles no. Después, hicimos una segunda presentación de los países hispanohablantes y aportamos curiosidades sobre cada uno y destacamos sus variedades lingüísticas. Enseguida, propusimos un juego, que desarrollamos con el uso de la plataforma <i>Canva</i> , al que llamamos <i>¿De dónde es?</i> El juego tenía una dinámica simple en la que mostrábamos una foto de una persona famosa: cantante, actor, jugador de fútbol y etc. y preguntábamos de qué país esa persona era nativa. Para facilitar la respuesta, les dimos a los alumnos tres opciones de países hispanohablantes. Les pedimos que apuntasen su puntuación y seguimos el juego presentando las diapositivas con imágenes de personalidades y sus países.

Nuestro objetivo al proponer el juego descrito fue mostrar ejemplos de personas que hablaban español en diferentes lugares del mundo y despertar el interés de los alumnos por conocer más sobre las variedades de esta lengua.

Después del juego, cerramos la clase presentando algunas curiosidades

culturales sobre los países hispanohablantes y propusimos una discusión sobre el concepto de hispanidad. Nuestro objetivo con esa parte de la actividad fue mostrar a los estudiantes la riqueza de la lengua española y que, de hecho, es mucho más compleja de lo que a menudo nos damos cuenta. Como hemos dicho, en nuestras clases, intentamos llevar algo relajado y sencillo para captar el interés del alumno en seguir el curso.

La plataforma *canva* ha sido sumamente útil a la hora de dibujar las imágenes que componían nuestro juego y las explicaciones en las diapositivas. Incluimos esa herramienta en nuestro informe porque consideramos que se trata de un recurso útil y exitoso a la hora de impartir clases y ganar la atención del alumno.

Seguiremos en este apartado con la presentación de las actividades que realizamos en una clase cuyo objetivo ha sido identificar la perífrasis de futuro y en la cual utilizamos la plataforma de videos *YouTube* como recurso didáctico.

4.4 Uso de la plataforma *youtube*

Debido a su infinita galería de contenidos, el *YouTube* es la plataforma más utilizada cuando se trata de videos en Internet. Es posible crear y subir un material en cuestión de segundos y el mundo puede ver tu *post*, entre las más variadas temáticas de los videos disponibles. Podemos encontrar varios canales en la plataforma dedicados a la enseñanza de ELE.

Los contenidos referentes a la lengua española son muy diversos y se utilizaron en casi todas las clases de nuestro proyecto. Utilizar ese recurso se justifica ya que, por medio de un vídeo corto, podemos enseñar a los alumnos ejemplos de muestras de lengua en situaciones reales, como, por ejemplo, en los periódicos o en entrevistas. Es posible, además, estimular el aprendizaje a través de canciones e, incluso, trabajar la comprensión lectora tras mirar un cortometraje con subtítulos en español. El estímulo visual atrae la atención del alumno y si se utiliza correctamente puede aportar buenos resultados en las clases de español como lengua extranjera.

La clase que seleccionamos para describir, en este apartado, tenía dos objetivos de aprendizaje, cuales sean: 1. identificar la perífrasis de futuro y 2. conocer el léxico de las emociones en español.

Conviene aclarar que nuestra decisión de unir estos dos contenidos surgió como resultado del periodo de observación y diagnóstico de las clases de español en la escuela campo. Hemos observado que cuando las clases enfocaban temas gramaticales, el empeño que mostraban los alumnos era mucho menor que cuando las clases abordaban contenidos lexicales y culturales, por esa razón, en nuestro proceso de planificación, utilizamos como estrategia didáctica presentar los contenidos gramaticales siempre seguido de un recurso lúdico, ya sea por medio de un juego didáctico, de la exposición de un contenido cultural, o una dinámica con vocabulario nuevo. Nuestro intento ha sido ayudar a diluir los contenidos gramaticales durante las clases. Esa estrategia nos fue muy útil en todo el curso y sobre todo en la clase que describimos a continuación.

Clase 4 - la perífrasis de futuro y el léxico de las emociones en español

Objetivo de aprendizaje	1. identificar la perífrasis de futuro; 2. conocer el léxico de las emociones en español.
Procedimientos	Comenzamos la clase con algunas preguntas de

	<p>precalentamiento sobre cómo se sentían los alumnos frente a diversas situaciones de la vida cotidiana. Después de escuchar las respuestas, presentamos el video: <i>Diverso 3/Diverso Español B Unidad 8 - ¿Cómo es el amor verdadero? – subtulado</i>¹ en el que los personajes hablaban sobre el amor y otros sentimientos.</p> <p>En la siguiente etapa de la clase, hicimos la presentación del tema de las perífrasis. Empezamos con una explicación teórica del contenido y, después, como ejemplo de perífrasis en uso, exponemos el video <i>NEEM 1/ NEEM Básico - Unidad 7 Chico simpático - subtulado</i>². En ese video, dos chicas, durante un paseo por un parque, utilizaban las perífrasis del futuro en sus diálogos.</p> <p>Como ejercicio para fijar el tema, pedimos a los alumnos que apuntasen las oraciones en las cuales ellos identificaron las perífrasis de futuro. Los alumnos contestaron por escrito, utilizando el chat, o de forma oral, encendiendo sus micrófonos. Notamos que la parte gramatical fue comprendida de una manera más relajada en esta clase. Y, que, debido a los ejemplos de frases en uso, no solo en oraciones aisladas, sin contexto, el contenido de las perífrasis se fijó de manera más eficiente.</p> <p>Tras presentar el segundo video, les pedimos a los alumnos que comentaran sobre lo que habían comprendido del mensaje del video, pero, esta vez, utilizando las perífrasis estudiadas, de forma oral o escrita a través del chat. Para terminar la clase, todavía presentamos el último video: <i>Esto ocurre al reencontrarte con el amor de tu vida - DULCINEASTUDIOS</i>³, en el cual las parejas que no se habían visto en mucho tiempo se volvieron a ver. Este último video generó aún más debates. Observamos que los alumnos practicaron el habla y la escritura, de forma mucho más relajada, desafiándose en un nuevo idioma.</p>
--	---

Resaltamos que el uso de videos para estimular a los alumnos a hablar fue muy positivo para nosotros en el aula. No obstante, debemos tener cuidado con la duración de los vídeos y observar si realmente están relacionados al contenido estudiado. Trabajar con vídeo es interesante porque a veces los alumnos ya muestran cansados de las clases en las que usamos la pizarra y escribimos y hablamos. Cuando aportamos música o imágenes diferentes, salimos de ese entorno y pasamos a una etapa interesante para ellos. Es cierto que:

- ¹ SGEL ELE, Español para extranjeros. *Diverso 3/Diverso Español B Unidad 8 - ¿Cómo es el amor verdadero? - subtulado*. YouTube, 2016. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=QHa5OnNq9Rk>. Accedido en: 12 de jun. de 2022.
- ² SGEL ELE, Español para extranjeros. *NEEM 1/ NEEM Básico - Unidad 7 Chico simpático - subtulado*. YouTube, 2014. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=8Zs8cFSs6Wk>. Accedido en: 12 de jun. de 2022.
- ³ IN THE WOODS, Dulcinea. *Esto ocurre al reencontrarte con el amor de tu vida - DULCINEASTUDIOS*. YouTube, 2015. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=0OmMIJEamqA>. Accedido en: 12 de jun. de 2022.

El uso del video en el aula facilita, por tanto, la construcción de un conocimiento significativo dado que se aprovecha el potencial comunicativo de las imágenes, los sonidos y las palabras para transmitir una serie de experiencias que estimulen los sentidos y los distintos estilos de aprendizaje en los alumnos. Esto permite concebir una imagen más real de un concepto” (PAVÓN, 2011, p.2).

A través de estos recursos, cambiamos completamente el ambiente del aula y proporcionamos al alumno una experiencia mucho más agradable. Durante nuestras clases hemos fomentado en los alumnos el uso de diferentes herramientas tecnológicas, como aplicaciones, editores de texto, aplicativos de mensajes, plataformas de diseño gráfico, etc. Estas actividades han contribuido para el desarrollo de la literacidad digital de los alumnos, es decir, la capacidad para emplear recursos digitales en situaciones efectivas. Las tareas fueron planificadas, teniendo en cuenta las exigencias de nuestra sociedad actual. En ese sentido, consideramos que, además de la enseñanza de idiomas, es importante fomentar y desarrollar con los alumnos sus habilidades emocionales y sociales, y, en este caso, también incluir las nuevas tecnologías en nuestras clases no sólo a través de contenidos específicos sino también en actividades en las que los alumnos tengan el protagonismo, y puedan manejar sus propias producciones.

Al final de nuestro proyecto de intervención, tuvimos un *feedback* bastante positivo, por parte de los alumnos, con relación al uso de las distintas herramientas que usamos a lo largo del proyecto. Muchos de ellos afirmaron que, antes de nuestras clases, no tenían contacto, ni dominio de algunas de las herramientas utilizadas en clase, pero después de las actividades y el primer contacto con ellas, sintieron más seguridad para utilizarlas, además de sentirse instigados a descubrir más funciones y posibilidades de uso de esas herramientas tecnológicas. De esa forma, pueden profundizarse en el uso de las nuevas tecnologías dirigidas a su aprendizaje, no sólo en el estudio del español, sino también en otras asignaturas.

5 CONSIDERACIONES FINALES

El Programa de Residencia Pedagógica fue de vital importancia para nuestra formación docente, debido a su enorme variedad de actividades que abarcan todo lo necesario para ayudar a formar un buen profesor. Tuvimos la oportunidad de practicar, observar y aprender a impartir una clase, en un entorno siempre basado en estudios teóricos y apoyado por profesoras que nos orientaron durante las tareas del proyecto.

Nuestra edición del PRP fue única y, debido a la pandemia, nosotros hemos enfrentado a muchas dificultades. No fue una tarea fácil, como comentamos en este trabajo, teníamos retos no sólo estructurales, sino también emocionales en una situación tan delicada como una pandemia. Aun así, hemos sido capaces de conseguir excelentes resultados y podemos destacar cómo el uso de las nuevas tecnologías en la educación es algo que puede y debe estar relacionado a la enseñanza de ELE y para nosotros como profesores puede abrir un amplio espectro de oportunidades en nuestro mercado de trabajo.

Al usar en nuestras clases diferentes recursos digitales (aplicaciones, plataformas, etc.), hemos podido reinventarnos y añadir un gran número de posibilidades en el aula. Nuestras clases se han vuelto dinámicas y divertidas, hemos podido trabajar las habilidades de lectura, escritura, escucha y habla de una manera lúdica, por medio de canciones, juegos, textos y todo tipo de material visual

y sonoro. Nos dimos cuenta de que, aunque con la distancia física, es posible crear vínculos afectivos con los alumnos y, de esa forma, identificar las dificultades y necesidades del grupo. Las TDICs, si utilizadas con una buena dirección, pueden desempeñar un papel muy importante en la vida del profesor, ya sea en la enseñanza a distancia o presencial.

Con este trabajo, intentamos demostrar la relevancia del uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza de ELE. En nuestras clases fue visible como las TDICs posibilitaron a los alumnos, actividades que cubren lo necesario para el desarrollo de una segunda lengua. Y que, aún con el aislamiento social, fue posible promover la interacción de los alumnos y contribuir con su crecimiento como individuos sociales.

Podemos afirmar, al final de nuestras actividades, al observar nuestros alumnos, que hemos tenido una respuesta positiva al uso de las TDICs en las clases y que nuestro proyecto contribuyó al avance de su aprendizaje de la lengua española. Por fin, reiteramos la gran importancia de programas como la Residencia pedagógica en la formación de los nuevos profesores.

REFERENCIAS

ALMEIDA FILHO, Jose Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Ed. Campinas: Pontes, 1993.

CARVALHO, Tatiana Lourenço de; LIMA, Sara de Paula. De la educación a distancia a la enseñanza remota de emergencia en clases de español en la universidad. **Entrepalavras**, [S.l.], v. 12, n. 1, p. 42-59, maio 2022. ISSN 2237-6321. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2390/884> . Acesso em: 01 jan. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-12390>.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB) (Brasil) (org.). Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto. Rio de Janeiro: **Cieb**, 2020. 28 slides, color. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC.BR) (Brasil). **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros – TIC DOMICÍLIOS 2019**: principais resultados. Brasil, 2020. Color. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 26 out. 2022.

FERNÁNDEZ, Martín, P. La enseñanza de lenguas extranjeras a través de las nuevas tecnologías: reflexiones y propuestas. **Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses**, [S.L.], v. 33, n. 2, p. 139-158, 23 out. 2018. Universidad Complutense de Madrid (UCM). <http://dx.doi.org/10.5209/thel.59585>.

FUENTES, Charo Nevado. El componente lúdico en las clases de ELE. **Marcoele: revista de didáctica**, Salamanca, n. 7, p. 01-14, 19 jun. 2008. Semestral. Disponível em: https://marcoele.com/descargas/7/nevado_juego.pdf. Acesso em: 04 ago. 2022.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, [S.L.], n. 46, p. 209-227, dez. 2012. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40602012000400015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mgBPt9CbbBGdMqWp7t7jYqg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 maio 2022.

MILOVANOVIC, Marina. TIC–TAC Y FACEBOOK. In: Congreso internacional nebrija en lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, 3, 2016, Madrid. **Actas**. Madrid: Nebrija Procedia, 2016. p. 172-181.

PAVÓN, José Antonio Ríos. Uso didáctico del vídeo. **Enseñanza Temas Para La Educación**: Temas para la Educación, Andalucía, v. 13, n. 28, p. 01-05, mar. 2011. Disponível em: <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=5880&s=0&ind=253>. Acesso em: 03 jul. 2022.

PORTELA, K. C. A. Abordagem comunicativa na aquisição de língua estrangeira. **Revista Expectativa**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/84>. Acesso em: 9 mar. 2022.

RIBEIRO F. A.; MIRANDA K. R. M.; RIBEIRO J. R. V. S. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira: revisitando algumas reflexões. **Trem de Letras**, v. 9, n. 1, p. e022007, 23 jul. 2022.

SÁNCHEZ Soto M. (2018). EL USO DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ECUADOR. **Opuntia Brava**, 9(1), 125-132. Recuperado a partir de <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/124>

SÁNCHEZ, Maya Aracely Soto. El uso de la tecnología educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ecuador. **Opuntia Brava**, Ecuador, v. 9, n. 1, p. 125-132, jan. 2018. Disponível em: <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/124>. Acesso em: 05 maio 2022

SCALABRI, Izabel Cristina; MOLINARI Adriana Maria Corder. Importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revistaunar**, 2013, v. 7, N. Científica, online.

VIDAL, Enrique Martínez. El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua. In: congreso nacional de la asele el español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Málaga, 3., 1991, Málaga. **Actas**. Málaga: Centro Cervantes Virtual, 1991. p. 79-88. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iii.htm. Acesso em: 03 jun. 2022.

GAMIFICAÇÃO: RELATO DE EXPERIÊNCIA AVALIATIVA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Gisleuda de Araújo Gabriel¹
Germana da Cruz Pereira²
Marta Santos Costa³

RESUMO

Nos últimos anos, a quantidade de pesquisas sobre gamificação em ambientes de aprendizagem tem merecido destaque, o que a consolida como um fenômeno emergente que ampliou as perspectivas teóricas. Dito isto, o presente trabalho propõe discutir acerca da gamificação no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a fim de demonstrar alguns recursos que, aplicados em atividades de ensino e aprendizagem, podem proporcionar o aumento do engajamento e da motivação em aulas de Línguas Estrangeiras (LE). Nesse sentido, compartilharemos um relato de experiência a fim de destacar aspectos vivenciados em uma aplicação avaliativa de gamificação numa turma do 7º ano de um Colégio em Itabuna - Bahia. Além disto, articularemos os conceitos das teorias da linguagem e do ensino e aprendizagem de LE no intuito de: (1) analisar de que forma as teorias de letramento em jogos digitais podem se articular no processo de formação de professores de LE e (2) verificar pontos positivos e/ou negativos dos jogos digitais no ensino e aprendizagem de LE. Para isso, utilizaremos os conhecimentos teóricos de Alves (2018); Leffa (2020), Quadros (2016) entre outros. Em suma, observamos que o recurso didático da gamificação se apresenta como relevante de fácil aceitação e execução. Além de contribuir para o desenvolvimento humano dos alunos e para a aquisição de conhecimentos básicos.

Palavras-Chave: Ensino e Aprendizagem de LE. Gamificação. Formação de Professores.

RESUMEN

En los últimos años se ha destacado la cantidad de investigaciones sobre la gamificación en entornos de aprendizaje, lo que la consolida como un fenómeno emergente que ha ampliado perspectivas teóricas. Dicho esto, este artículo propone discutir sobre la gamificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, con el fin de demostrar algunos recursos que, aplicados en actividades de enseñanza y aprendizaje, pueden proporcionar un mayor compromiso y

¹ Doutora (2021) e Mestra (2013) em Linguística Aplicada pelo PosLA (UECE), Especialista (2022) em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras (CELESTE/UFC). Graduação em Letras, habilitação dupla em Língua Portuguesa e Francesa pela UECE. E-mail: gisleuda@hotmail.com.

² Docente do setor de Língua Espanhola e Prática de Ensino da Universidade Federal do Ceará, com doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará e mestrado em Teoria da Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: germanadacruz@hotmail.com.

³ Graduação em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2002). Tem experiência na área de Letras com ênfase em Espanhol. Pós-Graduação em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola (IBPEX) Especialização em Língua Espanhola pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: martacosta261811jpwm@gmail.com.

motivación en las clases de Lengua Extranjera (LE). En este sentido, compartiremos un relato de experiencia con el fin de resaltar aspectos vividos en una aplicación evaluativa de gamificación en una clase de 7º grado de un Colegio de Itabuna - Bahía. Además, articularemos los conceptos de teorías del lenguaje y enseñanza y aprendizaje de LE con el fin de: (1) analizar cómo las teorías de alfabetización en juegos digitales pueden articularse en el proceso de formación de profesores de LE y (2) verificar resultados positivos y/o negativos de los juegos digitales en la enseñanza y el aprendizaje de LE. Para ello, utilizaremos los conocimientos teóricos de Alves (2018); Leffa (2020), Quadros (2016) entre otros. En definitiva, observamos que el recurso didáctico de la Gamificación se presenta como relevante y fácil de aceptar e implementar. Además de contribuir al desarrollo humano de los estudiantes ya la adquisición de conocimientos básicos.

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje de LE. Gamificación. Formación de profesores.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos em torno de um mundo digital abrangente, em que a sociedade nasce e cresce em contato com o uso de dispositivos (computadores, *smartphones*, *tablets* e outros aparelhos) e fazem uso destes para a leitura, escrita e outras produções de uso cotidiano (ALVES, 2018, p. 4). Dito isto, destacamos que a relação entre a tecnologia e o processo educativo se apresenta em pautas de profissionais e estudiosos preocupados com a educação e os processos de evolução tecnológica da sociedade.

Para Alves (2018), com o crescimento do uso da internet e a popularização de dispositivos diversos, a sociedade também passou a migrar e transformou escolas, escritórios, lares e outros ambientes sociais. Todavia, “o não letramento digital e, ainda, o letramento digital inadequado são empecilhos para que se possam usar, pelo menos no meio educacional, as facilidades que tal avanço digital oferece” (ALVES, 2018, p. 4).

Conforme Fadel; Ulbricht.; Batista (*et al*) (2014, p.6), terminologicamente, a palavra gamificação “compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos” e embora a palavra tenha sido utilizada pela primeira vez em 2010, tem sido aplicada há muito tempo”, uma vez que abrange a interação de meios corporativos e do *design*.

Nesse sentido, a gamificação é compreendida como elemento de um conceito de “estímulo à ação de se pensar sistematicamente como em jogo, com o intuito de se resolver problemas, melhorar produtos, processos, objetos e ambientes com foco na motivação e no engajamento de um público determinado”. Ainda, visto como forma de narração, o jogo explora experiências consideradas fundamentais para a construção do conhecimento dos sujeitos (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 33-34).

Santaella (2004, p. 152-153) destaca que, antes mesmo de ser denominada de “interatividade” nos ambiente da teleinformática, “a ideia de interação nasceu da física e depois foi incorporada pela sociologia e pela psicologia”. Ainda, destaca que a palavra interatividade está nas vizinhanças semânticas das palavras ação, agenciamento, correlação e cooperação, das quais empresta seus significados.

Na ligação com o termo ação, a interatividade adquire o sentido de

operação, trabalho e evolução. Da sua ligação com o agenciamento vem o sentido de intertrabalho. Na vizinhança com o termo correlação, a interatividade ganha o sentido de influência mútua e com o termo cooperação adquire os sentidos de contribuição, coagenciamento, sinergia e simbiose (SANTAELLA, 2004, p.153).

Sendo assim, diante de processos que possam conduzir efeitos de colaboração mútua dentro de contextos diferenciados, a inserção da interatividade nos processos comunicativos encontra sua forma privilegiada de manifestação.

Vale destacar que as novas gerações atuais de alunos cresceram também em contato com os *games* (ou jogos digitais), e exercem tal atividade nos celulares e videogames, sempre em interação com a tela e os controles para a execução de diversas ações. Assim sendo, como um game está na área do lúdico e normalmente acaba envolvendo o jogador por meio de uma narrativa e outros elementos (como desafios, conquistas, vitórias e outros), acaba se tornando uma atividade bastante interessante (ALVES, 2018, p. 5-6).

No contexto do ensino de línguas, a gamificação pode ser entendida como uma metodologia que seja capaz de promover o protagonismo e desenvolver habilidades, possibilitando maior aprendizagem, pois opera como um motor motivador e faz com que os estudantes se sintam participantes do processo.

De acordo com Alves (2018), existem diversos ambientes apropriados para a prática educacional no meio digital e também em que o docente normalmente disponibiliza os conteúdos vistos em aula, atividades em geral, enquanto o aluno acessa tudo isso em qualquer local em que possua uma conexão com a internet. “Portanto, os chamados AVA (Ambientes Virtuais de Aprendizagem) trazem a possibilidade de utilizar dispositivos com internet para acessar os conteúdos normalmente vistos em sala de aula” (ALVES, 2018, p. 4-5).

Além do mais, hoje em dia, é comum que as escolas, faculdades, universidades possuam tais ambientes virtuais para acesso de professores e alunos. Desse modo, se faz necessário e importante “pensarmos que as mudanças dos meios análogos pelos digitais trouxeram uma geração já habituada a tal realidade, em que seus integrantes crescem com a facilidade de uso de novos dispositivos digitais” e todo o conteúdo a ser explorado na internet (ALVES, 2018, p. 4-5).

Logo, dito isso, podemos nos questionar: *Como fazer para que nossos estudantes apreciem e se envolvam com as aulas de Linguagens? O que fazer para que os estudantes manifestem interesse e se envolvam no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira? Quais mecanismos e linguagem dos jogos, digitais ou analógicos, podem ser utilizados como estratégia para o ensino de línguas?*

Do exposto, ainda destacamos que aplicação da gamificação envolve a competência de saber utilizar várias ferramentas (*elementos de games*) e podem ser combinadas de maneiras diferentes. Para isso, se faz necessário o conhecimento das funções de cada ferramenta e de que forma interagem com a proposta da aplicabilidade. Contudo, destacamos que para gamificar uma atividade não é imperativa a utilização de todos os elementos de *games*, uma vez que é possível somente a utilização de apenas alguns desses elementos.

2 AS NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ao longo da história, o ensino de línguas tem mantido a tradição de incorporar as tecnologias que surgem em cada época como recursos para intensificar a aprendizagem dos estudantes. Entretanto, a internet se constitui como um importante divisor de águas na evolução desses recursos de ensino e aprendizagem (LEFFA, 2020, p. 3).

Santaella (2004) afirma que, potencializada pela configuração informacional em rede, uma das principais características da tecnologia criada e distribuída em forma digital é permitir que os meios de comunicação possam atingir os usuários e obter um feedback imediato. Por isso,

[...] mesmo, há algum tempo, um dos tópicos centrais da comunicação digital tem sido o da interatividade. Tendo em vista que a interação está na medula dos processos cognitivos ensejados pela comunicação em ambientes digitais informacionais (SANTAELLA, 2004, p.151).

Logo, podemos destacar a interatividade como um dos elementos basilares da comunicação digital e, por esse motivo, a gamificação se constitui como um recurso metodológico potencializador da comunicação e da interação.

Segundo Fadel; Ulbricht; Batista (*et al*) (2014, p.33-34), o foco da gamificação consiste em envolver emocionalmente o indivíduo dentro de uma gama de tarefas realizadas. Para isso,

[...] se utiliza de mecanismos provenientes de jogos que são percebidos pelos sujeitos como elementos prazerosos e desafiadores, favorecendo a criação de um ambiente propício ao engajamento do indivíduo. Esse engajamento, por sua vez, pode ser medido e visto como os níveis de relação entre sujeito e o ambiente – trabalho e outras pessoas –, e é um dos principais fatores a serem explorados dentro dos recursos de gamificação. Isso porque é o foco da própria gamificação e responsável pelo sucesso ou insucesso do jogo enquanto estratégia (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 33-34).

De acordo com Leffa (2020), “seja de modo indireto, quando o aluno joga para se divertir e incidentalmente acaba aprendendo a língua; seja de modo direto, quando o aluno joga com o objetivo explícito de aprender a língua”, os jogos digitais despertaram o interesse dos pesquisadores na área do ensino de línguas como recurso de aprendizagem para os alunos (LEFFA, 2020, p. 1).

Antes, o acesso à aprendizagem dava-se por meio de dispositivos isolados, não conectados a outros dispositivos, como projetores de filmes, reprodutores de áudio ou computadores de mesa; ou ainda por dispositivos receptores de áudio e vídeo, transmitidos de uma emissora central, mas deixando bem clara a separação entre o aluno, como receptor, e o meio de comunicação como emissor de via única, seja o rádio, a televisão ou a mídia impressa (LEFFA, 2020, p. 3).

Dito isso, o fato é que o uso de estratégias de gamificação na educação já é uma realidade no contexto educacional brasileiro. Logo, consideramos a importância das discussões sobre estratégias de uso e a implementação de recursos em sala de aula no contexto de formação inicial e continuada do professor de LE.

Logo, compreende-se que a criação de ambientes que interajam

positivamente com as emoções dos indivíduos favoreça o crescimento desses níveis de engajamento (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 33-34).

Dito isso, se torna imprescindível o desenvolvimento de competências como multiletramentos em jogos no contexto de formação de professores pautadas em discussões sobre aspectos teórico-pedagógicos quanto ao uso de jogos no ensino de línguas.

2.1 A Gamificação no Ensino de LE

Historicamente, na década de 1970, a crescente adesão por entretenimento digital congregou diversos grupos populacionais e a cultura dos videogames despontou ao redor do mundo. Logo, aliado ao desenvolvimento tecnológico, os dispositivos eletrônicos propõem um modo de jogabilidade e de interação particulares (QUADROS, 2016, p.17).

Para Wiertel (2016), a história dos jogos quando teve início quando nem tudo era registrado pela grafia ou câmeras, era apenas observado e contado pelas pessoas. Além disso, “foi visto das mais diversas maneiras conforme o momento vivenciado por cada civilização. Aristóteles (1984) dizia que jogo prepara o infante para a vida adulta, é descanso do espírito oposto ao trabalho, à recreação” (WIERTEL, 2016, p. 9).

De acordo com Quadros (2016), foi a partir de então que o conceito de gamificação surgiu baseado no modo como a mecânica (*pontos, medalhas e ranking*) e dinâmica dos jogos (*desafios, gratificações e altruísmo*) que podem estimular o engajamento das pessoas no desenvolvimento de atividades da vida cotidiana, acadêmica ou profissional por meio de experiências divertidas (QUADROS, 2016, p.17).

Por definição, a gamificação contempla o uso de elementos de design de games em contextos diferenciados no intuito de motivar, aumentar a atividade e reter a atenção do usuário por meio de elementos de games que sejam: objetivos, possuam regras claras, *feedback* imediato, recompensas, motivação intrínseca, inclusão do erro no processo, diversão, narrativa atrativa, níveis a serem alcançados, abstração da realidade, competição entre os participantes, conflito, cooperação, voluntariedade, entre outros aspectos.

Segundo Alves (2018), aproveitando-se dos conceitos de games, vem crescendo ao longo dos anos o uso do termo ‘gamificação’, que já é amplamente aplicado em empresas, produtos e educação. Com isso,

[...] percebe-se que, por meio da Gamificação, pode-se auxiliar alguma etapa ou envolver um público específico em alguma atividade. Pensando assim, a Gamificação, como já vem sendo utilizada, pode ser aplicada na educação, pois precisamos de certa forma engajar os alunos nas tarefas diárias, e criar o envolvimento deles (ALVES, 2018, p. 6).

Dito isso, podemos destacar que nos últimos anos muitos jogos com finalidades educacionais despontaram como forma de transformar a dinâmica do ensino e aprendizagem por meio da interação. É nesse sentido que as discussões sobre a inserção de games na educação tornou-se indispensável nos últimos anos.

Para Quadros (2016, p.17), no contexto educacional, especificamente no ensino de línguas online, a gamificação desponta como uma possibilidade de promover um engajamento maior dos estudantes num contexto que mescle virtualidade e realidade, tornando mais efetiva e eficaz a aprendizagem de um

idioma.

Segundo Alves (2018), pode-se pensar na união da aplicação da Gamificação como os ambientes virtuais, trazendo um chamado ambiente virtuais gamificado, em que os recursos já existentes seriam agregados a elementos de games. Logo, o aluno que se sente confortável com as narrativas e os elementos dos games, também está “habitado com o uso da internet e de ambientes virtuais, faça o uso de um recurso ambientado no mundo digital em que ele se divirta e se sinta motivado e engajado na realização das atividades propostas nas aulas” (ALVES, 2018, p. 6).

Ainda, para Alves, Minho e Diniz (2014), a gamificação surgiu como uma “possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens com o foco na aprendizagem, por meio de práticas como sistemas de *rankeamento* e fornecimento de recompensas”. Entretanto, destacamos que ao invés de focar nos efeitos tradicionais como notas, tais elementos alinhados com a mecânica dos jogos para promover experiências que envolvem emocionalmente e cognitivamente os alunos (ALVES; MINHO; DINIZ, 2014, p.83).

Logo, no intuito de desenvolver metodologias para os cenários de aprendizagem, os autores descrevem um passo-a-passo para criação de estratégias educacionais gamificadas envolventes e que promovam o aprendizado de conteúdos escolares. Como mostra a tabela abaixo:

ETAPA	AÇÃO	ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA
1	INTERAJA COM OS GAMES	É fundamental que o professor interaja com os jogos em diferentes plataformas (web, consoles, PC, dispositivos móveis, etc) para vivenciar a lógica dos games e compreender as diferentes mecânicas.
2	CONHEÇA SEU PÚBLICO	Analise as características do seu público, sua faixa etária, seus hábitos e rotina.
3	DEFINA O ESCOPO	Defina quais as áreas de conhecimento estarão envolvidas, o tema que será abordado, as competências que serão desenvolvidas, os conteúdos que estarão associados, as atitudes e comportamentos que serão potencializados.
4	COMPREENDA O PROBLEMA E O CONTEXTO	Refleta sobre quais problemas reais do cotidiano podem ser explorados com o game e como os problemas se relacionam com os conteúdos estudados.
5	DEFINA A MISSÃO/ OBJETIVO	Defina qual é a missão da estratégia gamificada, analise se ela é clara, alcançável e mensurável. Verifique se a missão está aderente às competências que serão desenvolvidas e ao tema proposto.
6	DESENVOLVA A NARRATIVA DO JOGO	Refleta sobre qual história se quer contar. Analise se a narrativa está aderente ao tema e ao contexto. Verifique se a metáfora faz sentido para os jogadores e para o objetivo da estratégia. Reflita se a história tem o potencial de engajar o seu público. Pense na estética que se quer utilizar e se ela reforça e consolida a história.
7	DEFINA O AMBIENTE, PLATAFORMA	Defina se o seu público vai participar de casa ou de algum ambiente específico; se será utilizado o ambiente da sala-de-aula, ambiente digital ou ambos. Identifique a interface principal com o jogador.
8	DEFINA AS TAREFAS E A MECÂNICA	Estabeleça a duração da estratégia educacional gamificada e a frequência com que seu público irá interagir. Defina as mecânicas e verifique se as tarefas potencializam o desenvolvimento das competências e estão aderentes à narrativa. Crie as regras para cada tarefa.
9	DEFINA O SISTEMA DE PONTUAÇÃO	Verifique se a pontuação está equilibrada, justa e diversificada. Defina as recompensas e como será feito o ranking (local, periodicidade de exposição).
10	DEFINA OS RECURSOS	Planeje minuciosamente a agenda da estratégia, definindo os recursos necessários a cada dia. Analise qual o seu envolvimento em cada tarefa (se a pontuação será automática ou se precisará analisar as tarefas).

11

REVISE A ESTRATÉGIA

Verifique se a missão é compatível com o tema e está alinhada com a narrativa. Reflita se a narrativa tem potencial de engajar os jogadores e está aderente às tarefas. Verifique se as tarefas são diversificadas e exequíveis e possuem regras claras. Confira se o sistema de pontuação está bem estruturado e as recompensas são motivadoras e compatíveis com o público. Verifique se todos os recursos estão assegurados e se a agenda é adequada ao público.

Fonte: Alves, Minho e Diniz (2014, p. 91-92).

Em suma, resta evidente que a interação com jogos de diferentes procedimentos metodológicos abre espaço para a socialização e a interação a partir de diferentes experiências vividas com distintos sujeitos. No âmbito do ensino e aprendizagem de LE, promove novas reflexões para além de pontos previstos nos manuais pedagógicos ditos como tradicionais, como apresentaremos no relato de experiência.

3 RELATO DE EXPERIÊNCIA

O presente relato consiste numa experiência que descreve aspectos vivenciados em uma aplicação avaliativa de “gamificação” de uma turma do 7º ano de um Colégio de Itabuna – Bahia.

O objetivo da avaliação proposta era dinamizar, interagir e oportunizar a turma com o contato direto da tecnologia. Por estarmos vivendo em tempos de pandemia e o avanço das Tecnologias Digitais na Educação (TICs) a escola propôs que a cada unidade fosse utilizada uma avaliação gamificada nas turmas.

Observou-se que o professor escolheu o aplicativo *World Wall*¹, que tem por objetivo ser uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, utilizando apenas poucas palavras. Destacamos que a escolha deveu-se ao fato de que as atividades interativas são reproduzidas em qualquer dispositivo habilitado para *web*, como um computador, *tablet*, telefone ou quadro interativo. Eles podem ser reproduzidos individualmente por alunos ou conduzidos por professores com alunos, revezando durante a aula. O *Wordwall* pode ser usado para criar atividades interativas e impressas e a maioria dos modelos estão disponíveis em uma versão interativa e imprimível.

Para a aula, foram selecionadas 10 (dez) questões de múltipla escolha com conteúdos estudados e revisados pelos alunos (encontros vocálicos, encontros consonantais, dígrafos e linguagem verbal e não verbal). Por conseguinte, o professor explicou anteriormente qual aplicativo seria utilizado e solicitou que acessassem pelo computador ou celular sem precisar baixar. No dia da aplicação foi enviado um *link* de acesso para todos e ao acessarem deveriam escrever seus nomes completos para melhor identificação.

Durante a aplicação, observou-se que alguns alunos não acompanhavam a dinâmica do jogo, não conseguiam avançar de fase, não tinham paciência em iniciar novamente, alguns saíam do aplicativo e entravam novamente pelo mesmo *link*. Destaca-se que o jogo possui uma tabela de pontuação com números de acertos e erros, como também hora de entrada e saída e marcava quantas vezes o aluno conseguiu acessar.

O docente observou pequenos detalhes os quais na pontuação seriam de fundamental importância e constatou que algumas atitudes foram evoluindo durante

¹ Em inglês “*Uma parede de palavras*”. Consiste numa ferramenta de alfabetização composta por uma coleção organizada de palavras que são exibidas em grandes letras visíveis em uma parede, quadro de avisos ou outra superfície de exibição na sala de aula.

a aplicação da gamificação – alguns alunos terminaram rápidos e com êxito, já outros tiveram muitas dificuldades. Ainda, uma aluna chegou a chorar porque não ia conseguir, outra chegou até a penúltima questão, perdeu as vidas (pontos) e teve que voltar para a questão inicial.

Nesse momento, o professor interveio e pediu para que os alunos tivessem paciência e reiniciassem o processo para a obtenção de êxito. Ao término, foi constatado que os objetivos propostos não foram alcançados por todos os alunos, momento em que iniciou uma análise dos pontos positivos e negativos da aplicação da atividade, a fim gerar discussões e propor melhorias para o desenvolvimento da atividade didática.

Percebemos que algumas atitudes, tais como problemas como o equipamento, que dificultou a atividade de jogar, também proporcionaram momentos de interação e desenvolvimento de habilidades como: *destreza, percepção, autonomia, socialização, empatia, motora e desejos de superação*. Também, destacamos que a utilização da gamificação como forma de estratégia avaliativa estabelece critérios a serem observados, uma vez que podem ser criados com um objetivo de percepção e autoavaliação do desempenho dos outros.

Dito isso, podemos destacar a aplicação da avaliação com o aplicativo *Word Wall* como indispensável, uma vez que possibilita a análise e melhor reconhecimento das habilidades desenvolvidas pelos alunos como forma de estratégias pedagógicas. Nesse sentido, ao longo do processo avaliativo, possibilita novas perspectivas de análise e mudanças do agir do professor em sala de aula.

3.1 World Wall¹

Word Wall é uma plataforma projetada para a criação de atividades personalizadas, em modelo gamificado, utilizando apenas poucas palavras. Embora seja ideal para aplicação com alunos em fase de alfabetização ou no uso para ensino de línguas estrangeiras para crianças e adolescentes, a plataforma é versátil e a multiplicidade de atividades que podem ser criadas abre espaço para uso em diversas disciplinas.

O modo gratuito permite a criação de até cinco atividades distintas, que o professor pode editar livremente depois, caso queira criar novas tarefas sem custo. Para criar e armazenar atividades ilimitadas, é necessário optar pelo modo pro, que tem um custo bastante acessível, se comparado a outras plataformas da mesma categoria.

Uma vez logado na plataforma, o usuário deverá clicar em “*Criar atividade*” para iniciar sua primeira produção de material e logo será aberto um grupo de opções de atividades que podem ser criadas. Apesar de o modo gratuito disponibilizar um grande grupo de diferentes modelos de atividades, é importante mencionar que algumas apenas estão disponíveis no modo profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a gamificação é mais estratégia pedagógica aliada no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que pode ser usada como mais um suporte para a *apresentação, revisão e avaliação de conteúdos*.

Vale destacar que a formação continuada dos professores é de extrema

¹ Informações disponíveis no endereço eletrônico: <https://www.ufff.br/ciensinar/2020/07/17/wordwall-crie-atividades-gamificadas-partir-da-associacao-entre-palavras/>. Acesso: 16 jan. 2021.

importância para o êxito do que se pretende alcançar com a utilização da gamificação no ambiente escolar. Já que os docentes precisam conhecer e saber utilizar as ferramentas, as plataformas e os aplicativos para, dessa forma, contribuírem no processo de aprendizagem de seus aprendizes. Lembrando que muitas vezes, haverá uma troca de conhecimentos entre professores e alunos; sem falar da troca de conhecimentos entre os próprios alunos, o que ajudará e muito na parte da socialização da turma.

Em suma, podemos dizer que a gamificação pode colaborar e muito na formação dos professores de Línguas Estrangeiras, assim como no aprendizado dos alunos, pois não podemos esquecer que muitos dos estudantes já utilizam a gamificação fora da escola, ou seja, ela já está presente em suas vidas.

Destacamos, ainda, que para o melhor aproveitamento da gamificação em sala de aula, é necessário o estudo e o planejamento da aula, sem falar na organização dos equipamentos e do diálogo com os aprendizes antes da iniciação dos jogos, já que todos devem saber como tudo irá funcionar, para com isso fluir o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leonardo Meireles. **Gamificação na educação**: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional. Joinville: SC, 2018.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

LEFFA, Vilson José. **Gamificação no ensino de línguas**. Florianópolis: Perspectiva - Revista do Centro de ciências da educação, v. 38, n. 2 – p. 01 – 14, abr./jun. 2020. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/gamificacao_ensino_linguas.pdf. Acesso em: 6 jan. 2021.

QUADROS, Gerson Bruno Forgiarini de. **A gamificação no ensino de línguas**. Pelotas : UCPEL , 2016. 229f. Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgl/files/2018/10/A-Gamifica%C3%A7%C3%A3o-no-Ensino-de-L%C3%ADnguas-Online-Gerson-Bruno-Forgiarini-de-Quadros.pdf>. Acesso: 5 jan. de 2022.

SANTELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço**: o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

WIERTEL, Willian Jhonatan. **Gamificação, Lúdico e Interdisciplinaridade como instrumentos de ensino**. Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização para o ensino de matemática e ciências do – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2016.

ANEXOS

ATIVIDADES DE GAMIFICAÇÃO

Figura 1 – Atividade 1



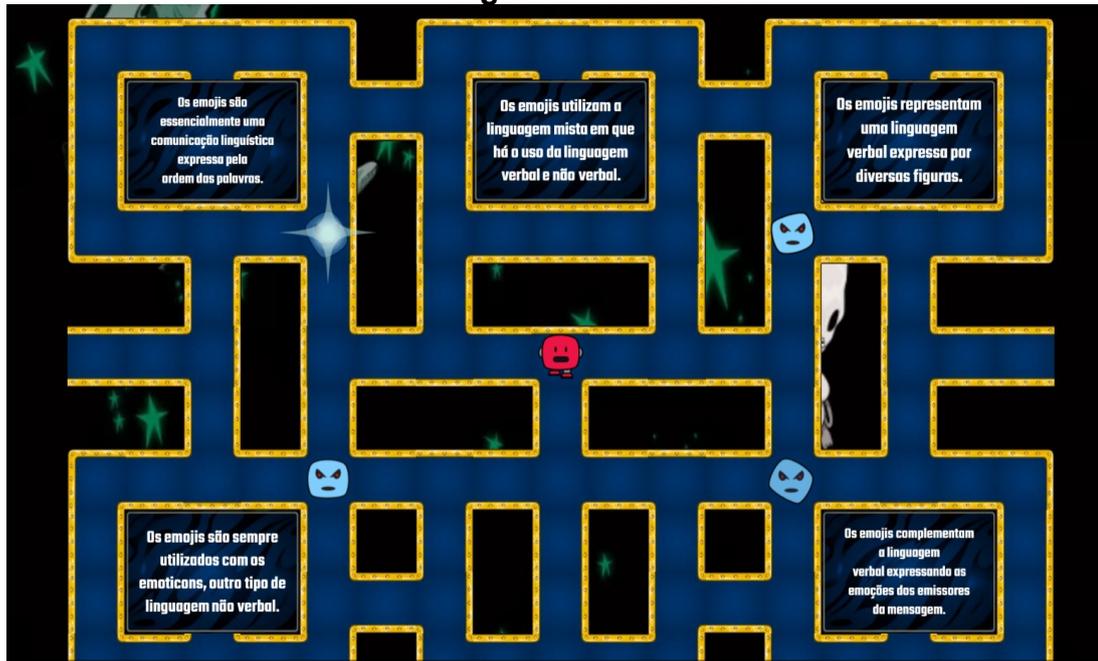
Fonte: Jogo Educacional - *Word Wall*.

Figura 2 – Atividade 2



Fonte: Jogo Educacional - *Word Wall*.

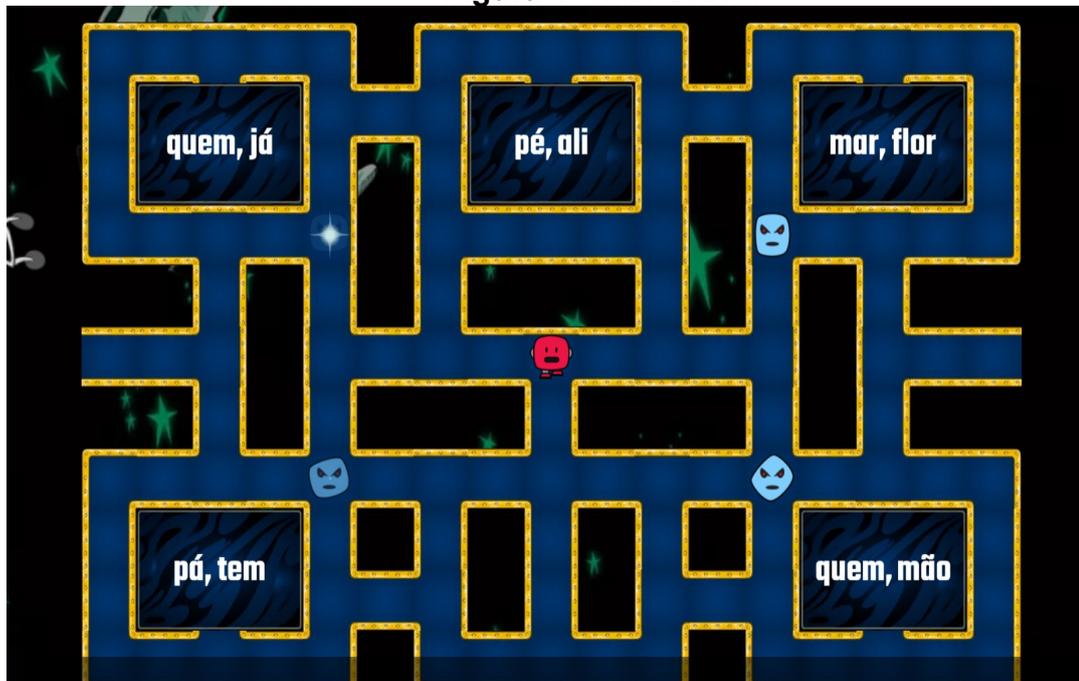
Figura 3 – Atividade 3



Os emojis foram criados em 1999 pelo designer japonês Shigetaka Kurita com o intuito de aprimorar a comunicação da população japonesa. Sobre essa linguagem é correto afirmar

Fonte: Jogo Educacional - *Word Wall*.

Figura 4 – Atividade 4



Marque a alternativa que apresenta uma palavra que não é monossílaba.

Fonte: Jogo Educacional - *Word Wall*.

Figura 5 – Atividade 5



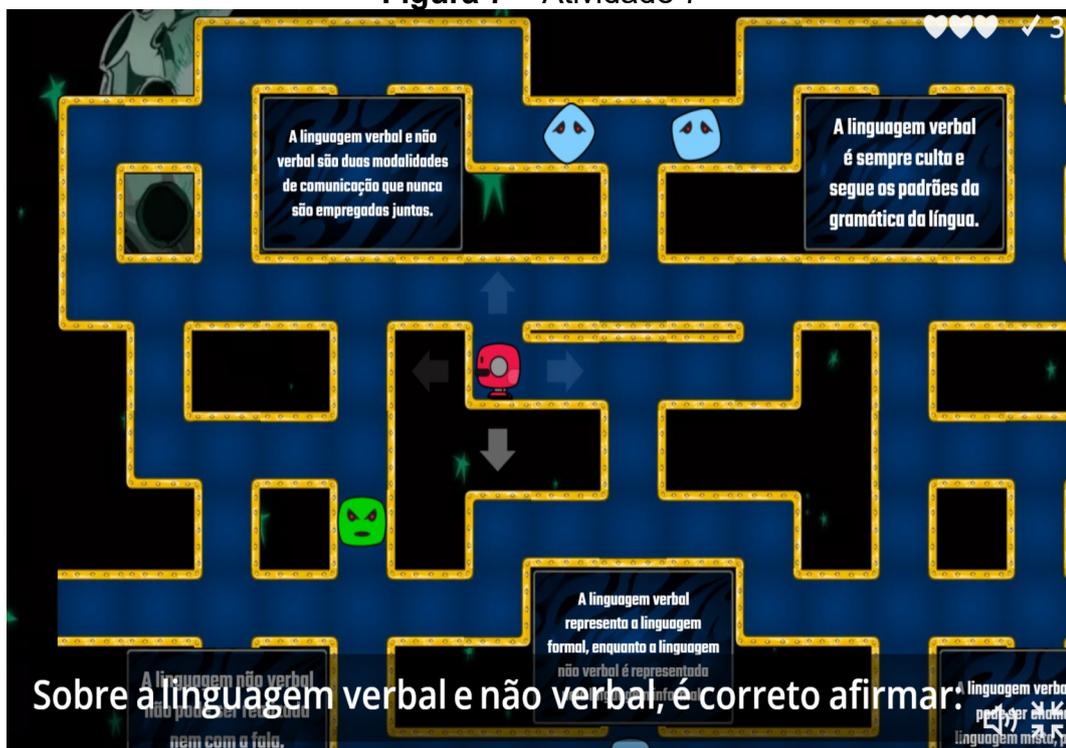
Fonte: Jogo Educacional - *Word Wall*.

Figura 6 – Atividade 6



Fonte: Jogo Educacional - *Word Wall*.

Figura 7 – Atividade 7



Fonte: Jogo Educacional - *Word Wall*.

PONTE ENTRE COORDENAÇÃO E ALUNOS: UMA PROPOSTA DE RODAS DE CONVERSA PARA AUXILIAR DISCENTES NO CURSO DE LETRAS ESPANHOL NOTURNO¹ DA UFC

Jamilly Linhares de Sousa²
Ashley Reátegui Saraiva³
Kátia Cilene David da Silva⁴

RESUMO

O fenômeno da evasão, um dos grandes problemas enfrentados pela educação pública brasileira, atualmente, pode ser causado, além da questão financeira, por distintos fatores. Um fator pertinente e que influencia no processo de evasão, e muitas vezes até no impedimento de ingresso em uma graduação, é a falta de informação sobre determinado curso. Pensando no problema da desinformação dos alunos sobre muitos aspectos do Curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas, da Universidade Federal do Ceará, e tendo o intuito de contribuir com o preparo acadêmico dos estudantes, a coordenação do Curso supracitado realizou uma série de rodas de conversa que visaram um diálogo mais estreito com os discentes da graduação, contando com o suporte das bolsistas do Projeto Movimentando o Espanhol - MOVE do Programa de Acolhimento e Incentivo a Permanência – PAIP no ano de 2021. Nestes encontros foram debatidos temas relevantes em torno do meio acadêmico e administrativo, como: 1. Análise do Projeto Pedagógico do Curso; 2. Apresentação da gestão acadêmica do curso; 3. Esclarecimentos sobre as horas complementares e de extensão; 4. Introdução das monitorias em andamento. No total, foram programados seis encontros online, estes distribuídos entres os meses de julho até novembro. Para avaliação das ações foi proposto um questionário, elaborado via *Google Forms* e enviado por e-mail, para os participantes do evento a fim de coletar e analisar informações sobre suas opiniões acerca das rodas de conversa. Desta forma, o presente trabalho teve como objetivo analisar o vínculo dos alunos, dando enfoque aos recém-ingressos, com o suporte da coordenação do Curso, além de relatar como foi a recepção dos alunos a respeito das rodas de conversa, assim como destacar os principais pontos a serem considerados em eventos futuros destinados aos discentes. Isto posto, podemos considerar que as Rodas de Conversa com a Coordenação do Curso de Letras Espanhol Noturno, já em sua primeira edição, foram encontros relevantes e necessários para a comunidade discente, e, como um todo, um evento que provavelmente será mantido no cronograma letivo do curso.

Palavras-chave: Coordenação Letras Espanhol Noturno. Rodas de conversa. Ensino superior.

- ¹ Curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas da Universidade Federal do Ceará.
- ² Graduanda em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas – UFC.
- ³ Graduada em Língua Portuguesa e Língua Espanhola e Respectivas Literaturas – UFC.
- ⁴ Doutora em Linguística – UFC; Professora do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará – UFC.

RESUMEN

El fenómeno de la evasión, uno de los mayores problemas que la educación pública brasileña enfrenta, puede ser causado, además de la cuestión financiera, por diferentes factores. Un factor relevante que influye en el proceso de evasión, y muchas veces incluso en el impedimento para ingresar a una carrera, es la falta de información sobre el curso determinado. Pensando en el problema de la desinformación de los estudiantes

sobre muchos aspectos del Curso de Licenciatura en Lengua Española y sus Literaturas, de la Universidad Federal de Ceará (UFC), y con el objetivo de contribuir a la preparación académica de los estudiantes, la coordinación del referido curso realizó una serie de ruedas de conversación encaminados a un diálogo más cercano con estudiantes de la graduación, con el apoyo de becarias del Proyecto Moviendo el Español (MOVE) del Programa de Acogida e Incentivo a la Permanencia (PAIP) en el año 2021. En estos encuentros se debatieron temas relevantes relacionados con el ámbito académico y administrativo, tales como: 1. Análisis del Proyecto Pedagógico del curso; 2. Presentación de la gestión académica del curso; 3. Aclaraciones sobre horarios complementarios y horas de extensión; 4. Introducción a respecto de monitorias en seguimiento. En total, fueron programados seis encuentros online, repartidos entre los meses de julio y noviembre de 2021. Para evaluar las acciones se propuso un cuestionario, elaborado a través de *Google Forms* y enviado por correo electrónico, a los participantes del evento con el fin de recoger y analizar información sobre sus opiniones acerca de las ruedas de conversación. De esta forma, el presente trabajo tuvo como objetivo analizar el vínculo entre los estudiantes, centrándose en los recién llegados, con el apoyo de la coordinación del Curso, además de informar sobre cómo los estudiantes recibieron de estos círculos de conversación, así como resaltar los principales puntos a ser considerados en eventos futuros para los estudiantes. Como resultado, consideramos que las Ruedas de Conversación con la Coordinación del Curso de Español Nocturno, ya en su primera edición, fueron encuentros relevantes y necesarios para la comunidad estudiantil, y, en su conjunto, un evento que probablemente se mantendrá en el calendario anual del curso.

Palabras clave: Coordinación de Letras Español Nocturno. Ruedas de conversación. Enseñanza superior.

1 INTRODUÇÃO

A evasão acadêmica caracteriza-se pela desistência ou abandono dos discentes de sua respectiva instituição de ensino e é um dos grandes problemas enfrentados pela educação pública brasileira atualmente. Durante a pandemia de Covid-19, a evasão no Ensino Superior cresceu consideravelmente, como indicam os dados da pesquisa realizada pela Semesp, publicada pelo G1 (OLIVEIRA, 2020), que estima um aumento de 35% no número de discentes de instituições particulares que desistiram de seus cursos. Se por um lado temos uma quantidade tão grande de alunos com condições financeiras e/ou sociais estáveis que poderão desistir de faculdades particulares, podemos ponderar um número de evasão similar ou maior nas instituições públicas de ensino superior.

Sabemos que nas universidades públicas existem algumas monitorias e bolsas que oferecem auxílio acadêmico ou financeiro aos alunos, como, por

exemplo, o Programa de Iniciação à Docência (PID) ou a bolsa de Auxílio Emergencial, como forma de incentivo a permanência por meio dos auxílios supracitados. Entretanto, mesmo com a oferta destes auxílios, nem todos podem consegui-los pela quantidade limitada de vagas e pelo processo burocrático ser longo às vezes, fazendo com que muitos desistam por não conseguirem se manter tendo que cobrir gastos de transporte, alimentação, material para estudo, etc.

Além da questão financeira, o fenômeno da evasão pode ser causado por distintos fatores, de acordo com Mussliner et al. (2021), como: “A dificuldade do aluno com as disciplinas do curso, a dificuldade de adaptação à vida acadêmica, a impossibilidade de conciliar horários de trabalho e horários de estudo, a descoberta de uma nova vocação, dentre outras”. Dentre as causas citadas e inúmeras outras, algumas poderiam ser evitadas se fossem pensadas ações voltadas para o suporte desses alunos na graduação.

O Programa de Acolhimento e Incentivo à Permanência (PAIP) é um dos programas da Universidade Federal do Ceará e este visa diminuir o número de alunos evadidos dos cursos da graduação por meio de projetos desenvolvidos pelos seus bolsistas integrantes. Entre os diversos projetos do PAIP, há o MOVE - Movimentando o Espanhol, o qual possui como principal objetivo auxiliar os estudantes dos cursos de licenciatura de Letras - Espanhol.

Além de apoiar os graduandos, o MOVE oferece também eventos e atividades voltados para a comunidade fora do âmbito acadêmico. No contexto da pandemia de COVID-19, o projeto teve que adaptar suas atividades e em 2020 foi ofertado um curso online gratuito de espanhol para iniciantes, que obteve ótimos resultados e incluiu tanto recém-ingressos da licenciatura em espanhol quanto estudantes de fora da graduação.

Um problema pertinente que destacamos neste artigo e que influencia no processo de evasão, e, muitas vezes, até no impedimento de ingresso em uma graduação, é a falta de informação sobre determinado curso. Pensando nesse problema e com o intuito de continuar contribuindo com o preparo acadêmico dos estudantes, em 2021, o MOVE foi solicitado para apoiar na realização de rodas de conversa entre a coordenação do curso de Letras - Espanhol (Noturno) e alunos dos semestres iniciais.

Desse modo, as bolsistas do MOVE contribuíram para as rodas de conversa, auxiliando na organização das inscrições dos alunos, preparando materiais visuais para a divulgação e apresentação dos temas abordados. O objetivo desses diálogos visa fortalecer o vínculo necessário entre os gestores do curso, professores e alunos. Além disso, essa ação, de iniciativa da coordenação do curso, tornou-se ainda mais necessária diante do seguimento do ensino remoto.

Diante do que foi comentado, é perceptível a importância da coordenação em um curso de graduação, visto isso, Fernandes (2012, p. 48) destaca que:

Em instituições de educação superior, a coordenação de curso é uma posição de destaque e relevância socioacadêmica, no tocante à organização e gestão de cursos, pelas possibilidades de intervenção em várias dimensões institucionais: pedagógica, administrativa, política entre outras e pelo intercâmbio entre estudantes, docentes e gestão superior.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo analisar o vínculo dos alunos recém-ingressos com o suporte da coordenação do curso. Além disso, de maneira mais específica, pretende-se relatar como foi a recepção dos alunos a respeito do evento “rodas de conversa” e, também, destacar os principais pontos a serem

considerados em eventos futuros destinados a esses alunos.

2 RODAS DE CONVERSA COM A COORDENAÇÃO DO CURSO DE LETRAS ESPANHOL NOTURNO

Organizadas para serem um espaço de debate e de interação entre corpo acadêmico e administrativo, e corpo docente do Curso de Letras Espanhol Noturno, as rodas de conversa foram idealizadas pela coordenadora e, também, professora do curso supracitado, prof.^a Kátia Cilene David da Silva. É o primeiro ano de realização destas rodas de discussão (2021), mas se trata de um evento desenvolvido para ser executado regularmente nos anos posteriores, mantendo as temáticas abordadas nesta primeira edição. A escolha pelas rodas de conversa justifica-se, pois elas consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio do exercício reflexivo (MOURA e LIMA, 2014, p. 101).

Uma questão importante sobre esses encontros, além do seu caráter dialógico, é o fato das atividades propostas durante o evento serem contabilizadas como horas complementares para a integralização dos currículos, contando como um estímulo a mais para a participação dos alunos. Por um lado, há a oportunidade de conhecer mais do Projeto Político Pedagógico do Curso e outros temas que normalmente despertam dúvidas nos discentes, e, por outro lado, há a possibilidade de conseguir as requisitadas horas complementares.

Com o propósito de ser realizado no formato online, o evento foi planejado em duas plataformas virtuais, o site Even 3 e o Google Meet. O Even 3 foi responsável por coletar as inscrições dos alunos e seus respectivos dados de cadastro. Enquanto isso, o Google Meet foi utilizado para a realização dos encontros online. No total, foram programados seis encontros online, estes distribuídos entre os meses de julho até novembro. Essa divisão foi feita para não sobrecarregar a rotina tanto do corpo da coordenação do curso quanto dos alunos.

A roda de conversa 1 (um) teve como tema a apresentação da gestão acadêmica e do corpo docente e administrativo. Nesse encontro, os alunos presentes puderam conhecer a coordenadora, a vice-coordenadora e uma das integrantes do corpo administrativo e, também, contou com a presença de alguns professores. Sendo a roda introdutória, foi apresentada informações gerais sobre o curso e quais solicitações e auxílios a coordenação poderia conceder aos estudantes.

Do mesmo modo, a roda de conversa 2 (dois) seguiu com a apresentação do curso, porém, desta vez especificando o Projeto Pedagógico do Curso. Além do mais, outro destaque nesse dia foi o esclarecimento entre as Horas de Extensão e as Horas Complementares, dois requisitos curriculares que geram muitas dúvidas por parte dos alunos e são atividades obrigatórias. Por esta razão, durante o diálogo, esse encontro obteve uma participação bastante ativa dos discentes.

No terceiro encontro, a roda conversa 3 (três) teve como temas: intercâmbio e monitorias relacionadas ao curso. Para falar a respeito das oportunidades de intercâmbio e outros assuntos envolvendo relações internacionais, foram convidados duas pessoas. A primeira convidada foi uma ex-integrante da Pró-Reitoria de Relações Internacionais e Desenvolvimento Institucional e o outro convidado foi o professor leitor vinculado ao Departamento de Letras Estrangeiras da UFC. Depois da fala dos convidados, foram mostrados os programas de monitorias e também

outras bolsas disponíveis, incluindo a apresentação do programa do PAIP.

A roda de conversa 4 (quatro), com as temáticas sobre PIBIC, mestrado e doutorado, teve como convidadas duas professoras de espanhol do DLE. Uma professora ficou responsável por falar a respeito da área dos estudos linguísticos e a outra professora tratou da área dos estudos literários. Além disso, houve a apresentação do Curso de Especialização de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras (Celest).

Por fim, as rodas de conversa 5 (cinco) e 6 (seis) foram pensadas para atender dúvidas exclusivas sobre os componentes da estrutura curricular, assim, envolvendo as disciplinas de Língua, de Prática, de Linguística Aplicada e Literatura.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa possui cunho qualitativo com destaque de dados quantitativos. Sendo assim, foi elaborado um questionário de cinco questões, sendo uma delas aberta, destinadas aos alunos presentes nas rodas de conversa. A última questão não é objetiva devido a necessidade de obter comentários, críticas e sugestões para serem considerados em eventos futuros. Além disso, para as respostas do questionário, com exceção da questão aberta, foi decidido utilizar a escala Likert de 5 pontos, onde 1 (um) se refere a total discordância e 5 (cinco) a total concordância.

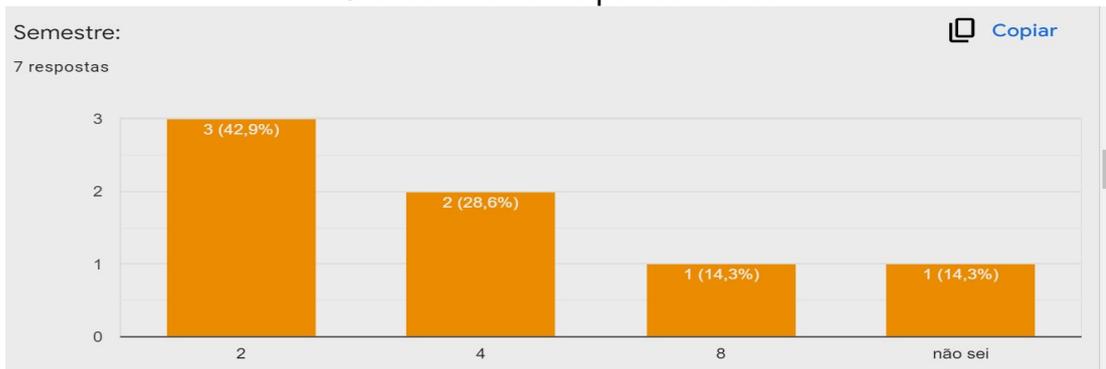
Por questão de tempo, optou-se por enviar o questionário depois da roda de conversa 5 (cinco), assim, tendo mais da metade dos encontros já realizados. Abaixo, segue, em anexo, as perguntas elaboradas:

Questão 1: Você acha que as rodas de conversa contribuíram para saber mais sobre o seu curso, o corpo docente e administrativo, e os procedimentos/processos realizados pela coordenação do curso?
Questão 2: Você teve alguma dúvida prévia sanada durante as rodas de conversa?
Questão 3: Quão interessante foi conhecer e entender melhor o seu curso por meio das rodas de conversa?
Questão 4: De forma geral, você acha que as rodas de conversa estão mantendo um diálogo acessível entre os alunos e a coordenação do curso?
Questão 5 (Aberta): Deixe aqui seu comentário sobre sua experiência com as rodas de conversa (críticas, elogios, sugestões para as próximas rodas, etc.).

4 RESULTADOS

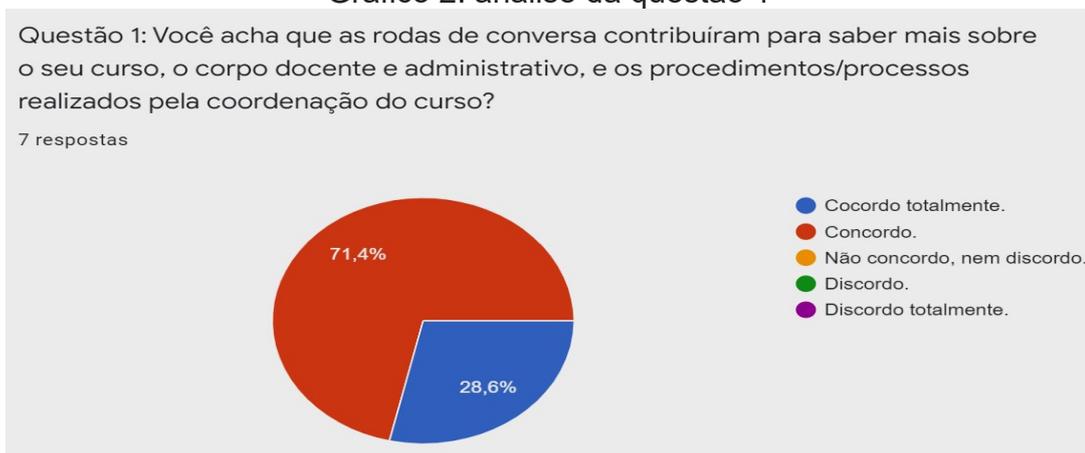
Dos vinte discentes assíduos das Rodas de conversa com a coordenação do Curso de Licenciatura em Língua Espanhola e suas Literaturas, de acordo com as listas de frequência, apenas sete responderam ao questionário proposto. Obtivemos respostas de três alunos do segundo semestre, além da participação de dois alunos do quarto semestre, um aluno do oitavo semestre e um aluno que não conseguiu identificar em qual semestre está, demonstrando opiniões de diferentes períodos da graduação, como verifica-se no gráfico abaixo:

Gráfico 1: análise por semestre



Referente à questão 1 do questionário, a maioria dos alunos, um total de cinco, votou que concorda com o fato de que as rodas de conversa contribuíram para saber mais sobre o seu curso, seguidos de dois alunos que votaram que concordam totalmente com o questionário, como exposto no gráfico:

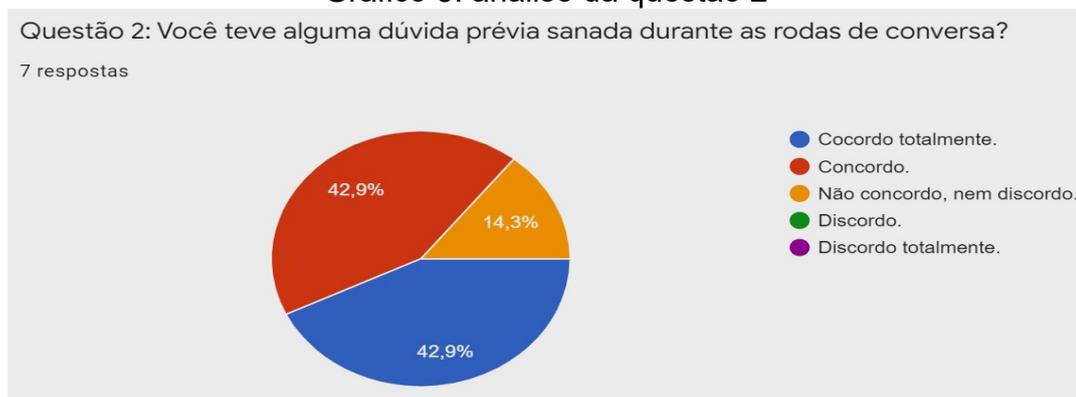
Gráfico 2: análise da questão 1



Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Quanto à segunda questão, voltada para as dúvidas sanadas durante os encontros, três alunos responderam que concordavam totalmente, assim como outros três escolheram que apenas concordavam. Além disso, um participante marcou que não concorda, nem discorda, como podemos ver abaixo:

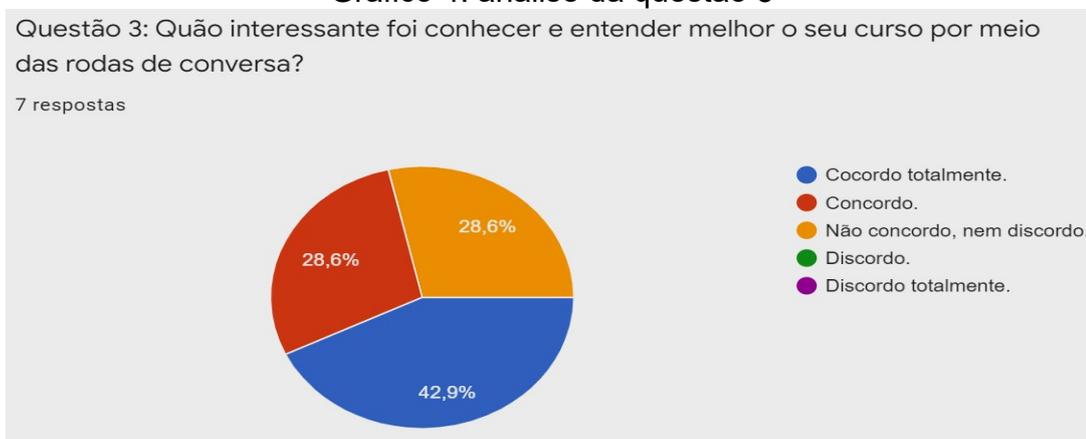
Gráfico 3: análise da questão 2



Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Em relação à questão 3 sobre o quão interessante foi conhecer o seu curso por meio das rodas de conversa, três discentes responderam que concordam totalmente, três responderam que concordam e dois marcaram que não concordam, nem discordam, como observa-se na análise abaixo:

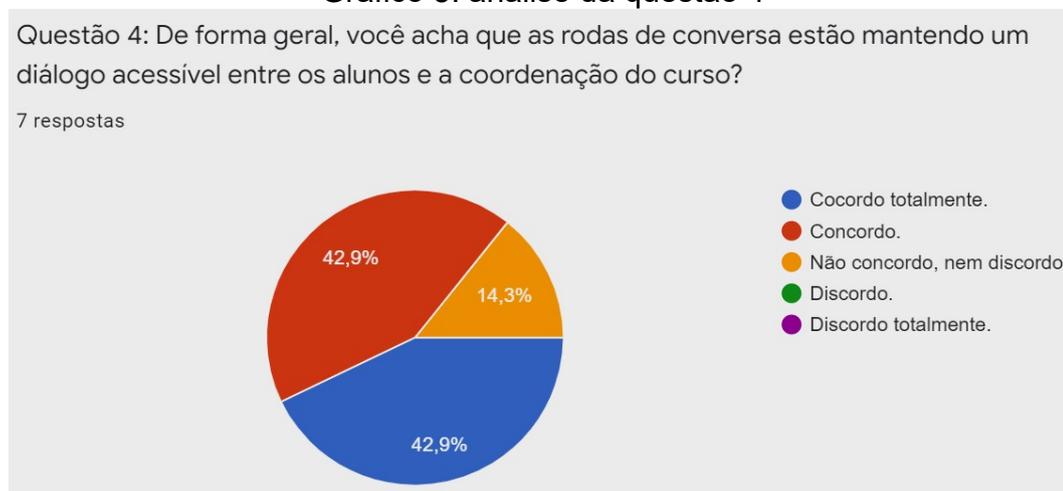
Gráfico 4: análise da questão 3



Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Sobre a questão 4, no que diz respeito ao diálogo entre os alunos e a coordenação do curso, três responderam que concordam totalmente, três que concordam e apenas um assinalou que não concorda, nem discorda:

Gráfico 5: análise da questão 4



Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Acerca da quinta e última questão, dos 7 discentes que responderam apenas 4 deixaram comentários. Esta questão solicitava a opinião dos alunos sobre a experiência com as rodas de conversa. Identificando por letras os participantes que contribuíram para a pesquisa, temos a resposta do participante A, que diz “achei uma excelente iniciativa, principalmente para os que estão no início da graduação, quando entrei não tínhamos esse contato como está tendo agora, e embora já esteja no finalzinho do curso, foi bom poder fazer essa troca durante alguns encontros”. Também expando satisfação com o evento, o participante B destacou: “Em geral, acho uma ideia muito boa, gera uma sensação de proximidade mesmo diante da situação em que estamos”. Sendo sucinto, o participante C comentou que “Foi

fundamental a roda de conversas”. E, por último, o participante D enfatizou a importância de a coordenação ter realizado esse evento: “Achei importante essa iniciativa, especialmente por nos encontrarmos em regime remoto e tudo ficar muito distante (não conhecemos os professores, servidores, espaço físico da Universidade...). Então, acredito que as rodas de conversa supriram um pouco essa necessidade de estreitamento de laços.”

5 CONCLUSÃO

Percebeu-se que a maioria dos participantes da pesquisa pertence aos semestres iniciais da graduação em Letras Espanhol, ou seja, o público-alvo pensado quando o projeto foi desenvolvido. A pesquisa obteve um número de respostas menor do que o esperado, mas imagina-se que muitos dos alunos, talvez, não puderam ter acesso a esta ou tempo de respondê-la devido a suas ocupações diárias e a outras atividades voltadas à universidade.

Levando em consideração as respostas da escala e os comentários tecidos pelos alunos, podemos perceber o impacto das rodas de conversa no cotidiano acadêmico dos alunos que passaram a conhecer mais sobre seu curso por meio deste canal de diálogo com a coordenação. Além disso, tiveram muitas dúvidas sanadas durante os encontros com a coordenação do curso, corpo docente e administrativo do Curso de Letras Espanhol Noturno.

Ademais, as rodas foram reconhecidas pelos alunos como uma iniciativa interessante e importante pelo fato de orientar os recém ingressantes, com o intuito de facilitar sua jornada acadêmica. Em relação a isso, também destaca-se a relevância de se ter um contato mais próximo e acessível com a coordenação do curso, principalmente no período de distanciamento social em que ainda nos encontramos, impedidos de ter um contato presencial com colegas, professores, funcionários etc.

Desta maneira, podemos considerar que as Rodas de Conversa com a Coordenação do Curso de Letras Espanhol Noturno, já em sua primeira edição, foram encontros relevantes e necessários para a comunidade discente, e, como um todo, um evento que provavelmente será mantido no cronograma letivo do curso.

Referências

FERNANDES, Rosana César de Arruda. Coordenação de curso de graduação: das políticas públicas à gestão institucional. 2012. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13340/1/2012_RosanaC%
%c3%a9sardeArrudaFernanades.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13340/1/2012_RosanaC%c3%a9sardeArrudaFernanades.pdf). Acesso em: 31 ago. 2021.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p.98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em: [https://www.proquest.com/openview/23ac2587640666ea1799b2197c7b1f00/1?pq-
origsite=gscholar&cbl=4514812](https://www.proquest.com/openview/23ac2587640666ea1799b2197c7b1f00/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4514812). Acesso em: 31 ago. 2021.

MUSSLINER, Bruno Osvaldo *et al.* O problema da evasão universitária no sistema público de ensino superior:: uma proposta de ação com base na atuação de uma

equipe multidisciplinar. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, ed. 4, p. 42674-42692, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/28957>. Acesso em: 27 ago. 2021.

OLIVEIRA, Elida. Nº de alunos que abandonam faculdade deve subir após a pandemia, e setores poderão enfrentar falta de mão de obra. **G1**, [S. l.], 13 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/09/13/no-de-alunos-que-abandonam-faculdade-deve-subir-apos-a-pandemia-e-setores-poderao-enfrentar-falta-de-mao-de-obra.ghtml>. Acesso em: 27 ago. 2021.